Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370484
Centre d'intérêt: 751

Desautels, Gabrielle.

Exploiter le récit / Gabrielle Desautels. -- Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres de français, 1983.
viii, 154 p. : ill. ; 28 cm. -- (Publications du PPMF de Sherbrooke ; 7)

Bibliogr.: p. 153-154.

ISBN 2-89268-006-9

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Français (Langue) *Lecture *Ecriture *Guide pédagogique *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Récit *Sémiotique

Ce guide méthodologique destiné aux enseignants du deuxième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire vise à leur donner les moyens d'exploiter différents messages qui, du point de vue de leurs structures formelles et de leur organisation sémantique, fonctionnent comme des récits. Il peut tout aussi bien s'agir de contes, des nouvelles, de romans, de fables que de bandes dessinées, d'émissions de télévision, de films ou de messages publicitaires. Il s'agit en définitive d'aider l'enseignant à développer chez ses élèves des habiletés tant pour lire que pour écrire ces différents messages.

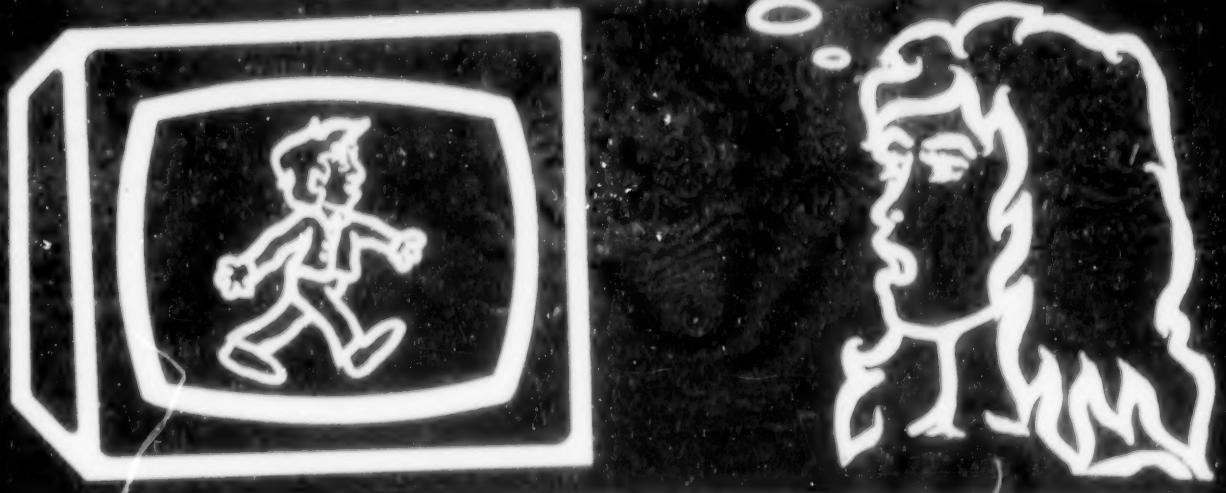
L'ouvrage repose sur les apports de la sémiotique narrative. Il compte huit ateliers et prend la forme d'un cours destiné aux enseignants. Les ateliers peuvent comprendre: 1. des éléments sémiotiques réaménagés dans la perspective d'une rentabilité pédagogique; 2. des suggestions de démarches visant à amener les élèves à pratiquer une lecture active et à construire divers types de messages narratifs; 3. des activités de découvertes théoriques et d'exploitation de ces dernières destinées à faciliter aux enseignants l'apprentissage de cette nouvelle démarche.

Type de document: d
Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370484

Programme de perfectionnement
des maîtres en français
Université de Sherbrooke

Exploiter le récit



Gabrielle Desautels

Publication du PPMF
No 7

E D U Q 8370484

Gabrielle Desautels

Exploiter le récit

1983
Publication du PPMF de Sherbrooke

La présente recherche a été réalisée grâce à une subvention accordée par le ministère de l'Éducation du Québec (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires) dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres en français.

© Publication du PPMF de Sherbrooke

Tous droits réservés
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'enseignement préscolaire et primaire
Programme de perfectionnement des maîtres en français

2e trimestre 1983
ISBN 2-89268-006-9

Publications du PPMF de Sherbrooke

N° 1 *L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit*
Louis-M. Ouellette

N° 2 *Le français par l'activité filmique*
Guy Bessette

N° 3 *Caractéristiques d'un discours informatif au primaire*
Louise Lafontaine

N° 4 *Évaluation de la communication écrite au préscolaire*
Lucille Latendresse

N° 5 *Apprentissages par la communication*
Gertrude Doyon

N° 6 *L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique*
Jacques Tardif

N° 7 *Exploiter le récit*
Gabrielle Desautels

N° 8 *Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit*
Louiselle McNicoll
Gérard-Raymond Roy

À paraître

N° 9 *Genre et nombre*
Étude théorique
Gérard-Raymond Roy

N° 10 *Genre et nombre*
Étude appliquée
Gérard-Raymond Roy

N° 11 *Le journal télévisé au 2e cycle du primaire*
Guy Bessette

N° 12 *Les homophones: diagnostics et remèdes*
Louiselle McNicoll

Présentation et mise en pages
Francine Belleau
Estelle Tremblay

Supervision
Gérard-Raymond Roy

REMERCIEMENTS

Qu'il me soit permis de remercier de leur collaboration les enseignantes qui ont accepté d'expérimenter des activités auprès de leurs élèves, qui ont participé à la création de ces activités et à la vulgarisation des éléments sémiotiques. Des mercis bien particuliers sont adressés à Marcelle Gingras de l'école Saint-Esprit et Fernand Cayer de l'école Hélène Boullé, tous deux professeurs à la Commission scolaire catholique de Sherbrooke.

Merci aussi à Claudette Desautels, professeure à l'école secondaire Notre-Dame de Beauharnois, de même qu'aux professeurs du secondaire inscrits au P.P.M.F. de Sherbrooke en l'année 1981-82.

Merci également à toutes les personnes de l'équipe du P.P.M.F. de Sherbrooke qui m'ont apporté leur support méthodologique, moral ou autre. Soulignons le soutien précieux de Francine Belleau, Godelieve Debeurme, Jean-Marie Doutreloux, Louiselle McNicoll, Mireille Poupart, Gérard-Raymond Roy et Estelle Tremblay. Merci aussi à tous ceux que l'on oublie.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Buts didactiques et pédagogiques 1

L'approche théorique 1

Guide méthodologique 3

PREMIER ATELIER
(Document synthèse)

Le modèle fonctionnel des histoires 7

Activité 23

DEUXIÈME ATELIER
(Document synthèse)

Distribution des rôles dans les histoires 41

Activité 1 61

Activité 2 71

TROISIÈME ATELIER

Activité 1 79
(Retour sur des activités de découverte du modèle fonctionnel)

Activité 2 82
(Travail d'équipe à l'aide du modèle actanciel)

QUATRIÈME ATELIER
(Document synthèse)

Les compétences des sujets de quête 83

Activité 1 91

Activité 2 100

CINQUIÈME ATELIER

Activité 103
(Présentation de découvertes concernant les modèles actanciels de différents récits)

SIXIÈME ATELIER
(Document synthèse)

Le travail de lecture 107

Activité 117

SEPTIÈME ATELIER
(Document synthèse)

La narration 131

Activité 145

HUITIÈME ATELIER

Activité 149
(Évaluation du cours)

Annexe: Le chat botté 150

BIBLIOGRAPHIE 153

INTRODUCTION

Buts didactiques et pédagogiques

Ce guide méthodologique vise à donner des moyens aux enseignantes[1] et futures enseignantes du 2e cycle du primaire et du 1er cycle du secondaire pour exploiter différents messages qui, du point de vue de leurs structures formelles et de leur organisation sémantique, fonctionnent comme des récits. Il peut tout aussi bien s'agir de contes, de nouvelles, de romans, de fables, etc. que de bandes dessinées, d'émissions de télévision, de films ou de messages publicitaires. On espère ainsi aider l'enseignante à développer chez ses élèves des habiletés tant pour lire que pour écrire ces différents messages.

L'approche théorique

a) Sélection et adaptation des éléments sémiotiques

Les apports de la sémiotique narrative vont nous servir à atteindre ces buts. Notre travail en collaboration avec des enseignantes du milieu de même que la vingtaine d'expérimentations menées en classe (de 4e, 5e, 6e années du primaire et de 1re, 2e et 3e années du secondaire) ont facilité la sélection des éléments théoriques pertinents et inspiré la démarche pédagogique proposée ci-après.

Il a fallu organiser et quelquefois réaménager les éléments sémiotiques pour qu'ils servent nos fins essentiellement didactiques et pédagogiques. Certains réaménagements des contenus sémiotiques pourront paraître diminuer ce que les tenants de cette discipline considèrent être son exactitude descriptive. On en est consciente et on encaisse le reproche. Nous croyons toutefois que notre clientèle de même que nos visées d'apprentissage justifient cela. Il n'est pas question pour nous d'initier les enseignantes à la sémiotique et à toutes ses subtilités, mais bien de les instrumenter adéquatement pour l'exploitation de la lecture et de

---

1. Dans ce document, nous utilisons à maintes reprises des formes féminines qui incluent les formes masculines.

l'écriture des messages narratifs ou pseudo-narratifs, en tenant compte des élèves auxquels elles s'adressent et des moyens limités mis à leur disposition pour ce genre d'exploitation.

b) Raisons motivant le choix de cette approche

Pourquoi avoir choisi d'utiliser les données de la sémiotique narrative? Parce que cette dernière, en mettant à jour les structures invariantes de tous les messages fonctionnant comme des récits, permet d'apprécier davantage les choix effectués par les narrateurs (ou pseudo-narrateurs). Elle facilite la comparaison de ces choix et permet de les découvrir comme des véhicules de valeurs appréciables et/ou critiquables. De plus, faire découvrir aux élèves les lois de fonctionnement de ces messages et les choix effectuables par les narrateurs, c'est autant les aider à les construire qu'à les lire.

Il nous semble extrêmement intéressant que la sémiotique, par ses éléments d'étude, ne se limite pas aux objets culturels consacrés ou reconnus. Elle permet ainsi à l'enseignement du français de faire effectuer à l'élève des apprentissages transférables à des messages reconnus traditionnellement comme non littéraires ou "scolaires" mais pourtant très présents dans son univers culturel quotidien. On pense que l'école, plus particulièrement par l'enseignement de la lecture, doit fournir à l'écolier des moyens de s'approprier de façon personnelle et critique ces différents messages.

c) Intérêts pour l'élève de l'adaptation de cette approche

Que l'enfant éprouve du plaisir à apprécier et critiquer les émissions de télévision qu'il regarde, certaines publicités qui l'entourent ou encore les livres qui sont à sa disposition et qui ne font pas partie du "coin-lecture" de sa classe! Qu'il ne soit plus le jouet d'un narrateur tout-puissant! Qu'il regarde le récit et ses semblables structurellement comme des histoires (structures simples) et des "trucs" (techniques narratives) pour les rendre intéressantes, "trucs" dont il peut évaluer l'intérêt, la qualité ou le degré de difficulté d'exécution et qu'il peut ensuite s'approprier s'il le désire! Qu'il découvre certains aspects de la forme et de l'organisation sémantique du message narratif comme par-

ticipant aux effets qu'il ressent lorsqu'il lit, regarde ou écoute un récit! Qu'on lui permette de voir que ce dernier lui véhicule des valeurs qu'il a autant le droit d'endosser que de refuser! Qu'on favorise la remise en question de ces valeurs et des raisons qui poussent à y adhérer ou non (tout en respectant son évolution affective)! Qu'on ajoute au plaisir de sa lecture celui de percevoir le narrateur, ses choix, ses orientations et son habileté pour construire! Bref, que les messages narratifs ou pseudo-narratifs cessent d'être manipulateurs d'élèves pour devenir des objets agréables à critiquer, manipuler ou créer et sur lesquels l'enfant peut avoir une emprise véritable! Telles sont, croyons-nous, certaines retombées que peut avoir la sémiotique au service de l'enseignement du français à de jeunes élèves.

Guide méthodologique

a) Contenu général

Ce guide qui compte huit ateliers prend la forme d'un cours pour enseignantes et futures enseignantes du primaire et du secondaire. Habituellement, chaque atelier contient les éléments suivants.

1° Un document synthèse comportant:

- des éléments sémiotiques pertinents vulgarisés ou réaménagés dans la perspective d'une rentabilité pédagogique et didactique.
- des suggestions de démarches pédagogiques utilisables dans les classes pour amener les élèves à pratiquer le niveau de lecture active dont ils sont capables et les habiliter à construire différents messages narratifs.

ou

2° Une ou des activités de découvertes théoriques ou d'exploitation de ces dernières à faire vivre aux enseignantes de même que des considérations méthodologiques, théoriques ou pédagogiques pour que l'animatrice éventuelle puisse atteindre les objectifs précis qui lui sont proposés.

b) Utilisation méthodologique de ce contenu

Le document synthèse permet à l'animatrice de prendre connaissance des éléments théoriques à faire découvrir aux enseignantes avant de leur

faire vivre là ou les activités de découvertes. Une fois que ces activités ont été menées à terme, les documents synthèses ou certaines parties de ces derniers sont remis aux enseignantes à titre de lecture pouvant les aider à prolonger et à approfondir leur réflexion sur les découvertes provoquées par le déroulement de l'atelier. Dans les trois heures de rencontre que nécessite hypothétiquement chacun des ateliers, aucun moment spécial n'est prévu pour que les enseignantes effectuent la lecture du document synthèse; de fait, cette lecture doit se faire hors cours, les périodes de rencontre étant consacrées aux activités. Donc, concrètement, le document synthèse fournit à l'animatrice les bases théoriques dont elle a besoin pour bien comprendre les découvertes qu'elle fera effectuer; il tente de l'inspirer pour rentabiliser au maximum les apprentissages des apprenantes. À l'enseignante, il fournit de l'aide pour approfondir et mûrir sa réflexion théorique; il lui permet aussi, par ses suggestions de démarches pédagogiques utilisables dans les classes, de voir ponctuellement à quoi peuvent lui servir les connaissances qu'elle acquiert et lui sert également de tremplin pour inventer d'autres démarches pédagogiques mieux adaptées à sa propre clientèle d'élèves. C'est l'animatrice qui juge de la pertinence de faire lire aux enseignantes les documents synthèses dans leur tout ou seulement dans certaines de leurs parties. Dépendamment de la clientèle à laquelle elle s'adresse de même que des apprentissages qui ont eu lieu lors des activités, elle est la mieux placée pour décider de la chose.

Pour ce qui est des activités proprement dites, elles sont là à titre de suggestions. Il va sans dire qu'il est toujours possible de les remplacer par d'autres qui permettraient d'atteindre les mêmes objectifs. Notons cependant que l'efficacité de certaines d'entre elles a été vérifiée soit auprès d'enseignantes soit auprès de groupes d'élèves. Les considérations et les consignes à l'animatrice sont nombreuses: cela vise à lui permettre de choisir celles qu'elle voit comme des aides et mettre de côté celles qu'elle juge contraignantes et non nécessaires à l'atteinte d'objectifs. Certaines consignes concernant le temps à allouer à chaque étape d'une activité sont là à titre d'indices pour l'animatrice. Souvent, c'est l'expérimentation de ces activités qui nous a permis de fournir ces indications de durée. En aucun temps, nous n'avons

voulu volontairement faire du dirigisme. On a plutôt souhaité fournir à l'animatrice le plus de précisions théoriques, pédagogiques et pratiques sur les démarches que nous lui proposons. Le cadre méthodologique adopté nous a facilité la chose. Que nos lectrices le voient ainsi est notre désir!

c) Ordre de présentation des éléments sémiotiques pertinents

On part des structures stables présentes dans la majorité des histoires pour en venir aux choix effectuables par le lecteur désireux de donner du sens à ces histoires (interprétations plurielles) et à ceux effectuables par le narrateur pour raconter son histoire (narration nécessairement "suggestive"). Cet ordre d'apprentissage ne tient pas de l'arbitraire. Il faut semble-t-il tout d'abord découvrir les structures invariantes des histoires pour ensuite en venir à discerner les choix possibles du narrateur. Pour commencer, établir la suite logique obligée des événements c'est-à-dire le modèle fonctionnel des histoires; voir également le modèle de distribution des rôles; puis regarder les moyens pris par le narrateur pour caractériser événements et personnages compte tenu des effets que ces événements et personnages ont produit chez nous et les sens qu'on leur a donné.

Bien que nous options pour des apprentissages progressifs et que nous considérions nécessaire cette progression, il importe de souligner que certains ateliers se suffisent à eux-mêmes. Ainsi, une enseignante qui désirerait faire voir à ses élèves que, pour un même récit, il peut y avoir plusieurs interprétations valables et que les lecteurs sont des créateurs de sens pourrait très bien s'inspirer du contenu du sixième atelier sans qu'il lui soit nécessaire d'avoir lu les autres ateliers.

Considérations sur les apprentissages rendus possibles et certaines de leurs modalités de réalisation

Ces ateliers font voir nombre d'éléments sémiotiques. Il nous a semblé plus intéressant d'aborder plusieurs composantes du récit que de s'en tenir à quelques-unes pour les exploiter au maximum. Le guide offre une vue assez large des différents éléments constitutifs d'un récit. On s'en tient à suggérer quelques exploitations de chacun de ces éléments. Il semble préférable que le guide instrumente les enseignantes en leur

donnant une vue plus globale que partielle de ce qui peut et/ou doit entrer dans la construction de l'objet-récit, quitte à ce qu'elles-mêmes aillent par la suite approfondir certains domaines particuliers de cette "construction". Toutefois, plusieurs ateliers pourraient à eux seuls être exploités de façon à devenir des cours complets répartis également en plusieurs ateliers: cela aurait pu être le cas si on avait opté pour un cours visant la découverte de multiples exploitations d'une ou deux composantes du récit par exemple.

Pour faire effectuer des apprentissages, on utilise beaucoup d'exemples concrets; on se sert surtout du contenu des contes traditionnels s'adressant aux enfants. Le chat botté reste le récit de base utilisé pour cette étude. Cela ne signifie pas que c'est un récit qu'on apprécie particulièrement. Notre motivation première pour utiliser Le chat botté, Le petit chaperon Rouge ou Cendrillon afin d'illustrer nos propos vient du fait que ces contes bien connus permettent à chacun de comprendre rapidement nos propos: notre désir reste de nous faire comprendre par le plus grand nombre.

Quant aux exemples donnés concernant les possibles contenus des histoires créées par les enseignantes[1], on s'est inspirée d'expérimentations en classe; ces exemples ont toujours été choisis en fonction d'un souci de vraisemblance.

---

1. Voir l'activité du premier atelier, page 23.

PREMIER ATELIER

(Document synthèse)

Le modèle fonctionnel des histoires

Notre (re)connaissance des histoires

On pourrait définir une histoire comme une suite logique d'événements qui participent au déroulement d'une même intrigue. Mais personne n'a vraiment besoin de cette définition pour distinguer une histoire d'un autre type de message. On a tous un savoir empirique largement suffisant pour se permettre de faire des distinctions entre une histoire et une recette de cuisine. Ce savoir est d'ailleurs beaucoup plus fin que l'exemple le laisse voir à première vue.

Pour en évaluer l'importance, on peut observer ses propres réactions lorsque, par exemple, quelqu'un résume à une tierce personne l'histoire d'un film qu'on a soi-même vu. Tantôt, on peut penser: "Il résume bien, c'est-à-dire il parle des événements essentiels; il donne une très bonne idée de ce qu'est l'histoire, etc."; tantôt, on sent le besoin d'intervenir pour dire: "Tu as oublié quelque chose d'important, de déterminant pour comprendre le reste de l'histoire". Tantôt encore, quand la personne qui raconte les événements le fait avec menus détails, on peut réagir ainsi: "Il n'en vient pas assez vite à l'essentiel, il s'attarde trop aux choses qui ont peu d'importance". Si par hasard, la personne qui résume ramène les faits à l'essentiel mais suggère par sa narration une signification de l'histoire autre que celle qu'on a interprétée, on pensera: "Ce sont bien les faits qui se passent dans l'histoire mais sa manière de la raconter n'est pas très orthodoxe; en tout cas, moi, je ne raconterais pas de cette façon". Quoi qu'il en soit, on se sent toujours capable de vérifier si la personne qui résume réussit à bien cerner les événements essentiels et ce, même si on est soi-même très maladroit dans l'art du résumé. En fait, on connaît quelque chose de plus important qu'on ne l'aurait cru à première vue: on sait reconnaître les événements essentiels d'une intrigue.

D'où vient donc cette (re)connaissance des événements essentiels? On a rarement vu un narrateur dire à son lecteur: "Il te faudra considérer tels et tels événements de mon histoire comme étant essentiels". On ne nous a jamais défini très concrètement ce que sont ces événements. Il semble bien que c'est à partir de ses lectures d'histoires que chacun a appris à les reconnaître. On a tous en tête, plus ou moins confusément, un modèle élémentaire des grandes articulations des intrigues.

Pour mieux voir que c'est grâce à ce modèle élémentaire qu'on arrive à saisir les événements essentiels de la majorité des histoires, il suffit de penser à certains films "nouveau genre" qui nous semblent incompréhensibles. Il s'agit de films qui présentent une suite d'événements non reliés entre eux d'une façon habituelle, selon le modèle que chacun a dans la tête. Ces films ne laissent aucun moyen de reconnaître tel et tel événement comme essentiel, de "tirer sur le fil de l'intrigue" pour ainsi dire. De la sorte, on se retrouve tout surpris de voir le générique figurer à l'écran avant que l'histoire ne soit apparue commencée. Interrogé par la suite à ce sujet, on dira spontanément: "C'est un film curieux, il n'y a pas d'histoire". Ce disant, on manifeste, par la négative, l'existence du modèle qu'on a intégré.

Le modèle fonctionnel des histoires

Des théoriciens du récit ont mis à jour le modèle fonctionnel des histoires. Des quatre versions les plus connues, on retient celle de Paul Larivaille[1]. Les expérimentations faites en classe du primaire et du secondaire nous ont largement convaincue de la pertinence de ce choix. De jeunes élèves ont pu, grâce à cette version du modèle, développer des habiletés tant au niveau du savoir lire, du savoir écrire que du savoir communiquer oralement. Voyons maintenant de plus près ce que l'observation des théoriciens nous fait découvrir.

Quand nous lisons (regardons ou écoutons) une histoire, nous nous attendons toujours à ce que ce soit l'histoire d'un changement. Nous nous attendons à

---

1. Il s'agit des versions de Propp, Bremond, Greimas et Larivaille. Pour en avoir une vue succincte, le lecteur pourra consulter: DUMORTIER, J.-L. et PLAZANET, F. Pour lire le récit. Bruxelles, Éditions A. De Boeck Duculot, 1980, pages 49 à 52.

ce qu'il se passe des choses, autrement dit à ce qu'une suite d'événements transforme une situation donnée en une situation nouvelle. Dans la majorité des histoires que nous connaissons, cette transformation s'opère de cette façon-ci.

1. L'histoire s'ouvre sur une situation harmonieuse (tout va bien) ou du moins sur une situation habituelle; si tout va mal, tout ne va pas plus mal que d'habitude.
2. On passe ensuite à un événement provocateur de malaise ou de nouveauté.
3. Suite à cet événement, une action va être entreprise pour rétablir l'ordre initial ou dans d'autres cas, pour le transformer.
4. L'aboutissement de cette action permettra de rétablir ou de transformer l'ordre initial.
5. L'histoire s'achèvera sur une situation nouvelle présentant l'ordre rétabli ou modifié.

Visualisons les différentes phases des histoires à l'aide du schéma de Larivaille.

Avant les événements	Les événements			Après les événements
(état initial)	(processus de transformation)			(état terminal)
	provocation →	action ——→	réaction	
I	II	III	IV	V

Interprétation d'un conte à l'aide du modèle

Pour mieux nous comprendre, essayons maintenant de retrouver ces différentes phases dans le conte Le chat botté[1]. Pour nous faciliter la tâche, posons-nous certaines questions en regard des points précédents.

1. L'état initial
   - À partir de quel moment du récit l'action est-elle engagée?
   - Comment peut-on résumer la situation décrite avant qu'il ne commence à se passer quelque chose?

2. La provocation
   - Qu'est-ce qui déclenche l'action?
     Que s'est-il passé pour que le chat commence à agir?

3. L'action
   - Pouvons-nous résumer en une ou quelques phrases les actions entreprises par le chat et identifier le but dans lequel il les entreprend?

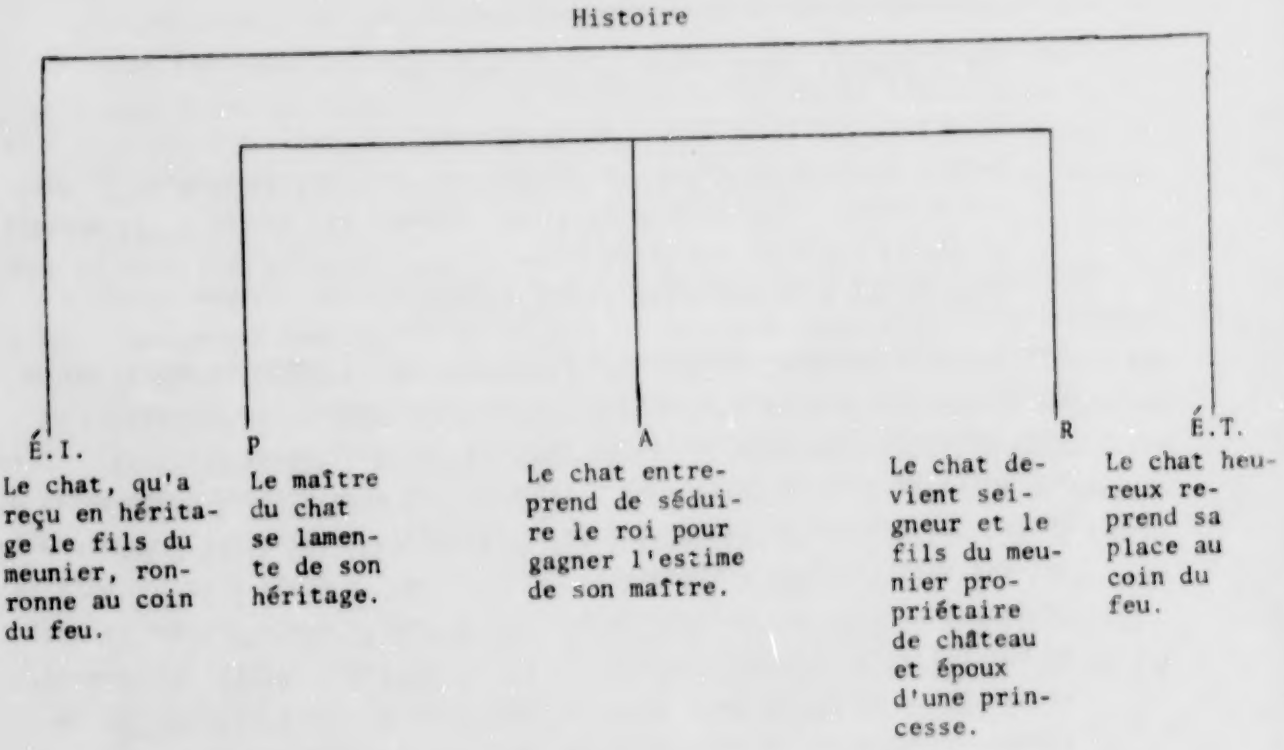
4. La réaction
   - Quel est l'aboutissement des actions du chat?
     Qu'est-ce qui lui permet, à la fin du conte, de reprendre sa place au coin du feu et de se sentir comblé?

5. L'état terminal
   - Nous arrivons à un moment du récit où il ne se passe plus rien. On nous décrit un état. Quel est cet état?

---

1. Nous annexons la version que nous avons choisie.

Les réponses données à ces questions peuvent maintenant nous permettre d'interpréter l'intrigue de Le chat botté de la façon suivante:



Interrogations soulevées par ce modèle

a) Les événements ne sont pas toujours présentés suivant l'ordre du modèle

Ce modèle, on le conçoit, peut soulever certaines interrogations. Nous connaissons tous des récits où les événements ne sont pas présentés selon cet ordre. Citons quelques exemples. Pensons aux récits qui commencent des façons suivantes.

1° Après l'action

Un prisonnier, se posant comme tel dès le début du récit, raconte ce qui est arrivé pour qu'on l'incarcère.

2° En pleine action

Le récit s'ouvre au moment où un détective est en train d'enquêter; plus tard, seulement, on comprend qu'un meurtre a été commis.

3° Par une provocation

Le récit commence au moment où un personnage lance un défi à un autre. Ce défi, nous le verrons plus tard dans le récit, est ce qui va en déclencher l'action principale.

4° Par l'aboutissement d'une action (réaction)

Le récit s'ouvre au moment où un marathonien reçoit une médaille d'or. Durant le reste du récit, on raconte ses durs entraînements, ce qui l'a poussé à s'inscrire au marathon, comment ce dernier s'est déroulé, on décrit aussi la situation nouvelle dans laquelle se trouve le marathonien qui a obtenu cette victoire, etc.

Ces quelques exemples suffisent à faire voir que l'ordre de narration ne correspond pas toujours à l'ordre logique dans lequel les événements se sont déroulés (histoire vraie) ou auraient dû se dérouler (fiction). C'est ici qu'il importe de distinguer clairement les deux grandes composantes du récit: l'histoire et la manière de la raconter. L'histoire, rappelons-le, est une suite logique d'événements. (Il ne peut y avoir d'action qu'à la condition qu'elle ait été provoquée; il ne peut y avoir d'ordre rétabli ou modifié qu'à la condition qu'il y ait eu un ordre initial bouleversé, etc.) Si le narrateur peut bien choisir, pour diverses raisons, de raconter son histoire en ne commençant pas par le début, en ne respectant pas l'ordre obligé des événements, le lecteur lui, pour comprendre ce qu'on lui raconte, doit retracer ou reconstituer cet ordre. C'est une exigence inhérente à la lecture des récits.

Pour mieux voir que le lecteur doit obligatoirement faire cette mise en ordre, il suffit de penser à un récit de type roman policier qui s'ouvrirait au moment où un personnage X tue un personnage Y. On ne pourra comprendre cette action, lui donner un sens bien précis, que lorsqu'on aura pu retracer l'événement qui l'a amenée. Si, plus tard, dans le récit, on apprend que le personnage Y avait auparavant tué le fils de X, on peut donner un sens plus précis à l'acte posé par ce dernier. Dépendamment du récit en question, on pourra comprendre quelque chose comme cela: X a tué Y pour ne pas qu'un meurtrier reste impuni, pour rétablir un ordre moral, légal ou social; ou/et X a tué Y pour venger son fils, pour retrouver un

"semblant" de paix intérieure en faisant ce qu'il considérait comme son devoir. Quoiqu'il en soit, pour donner un sens à l'action "X tue Y", on a besoin de retracer la provocation: le fils de X tué par Y. Le narrateur peut bien choisir de dresser un tableau clair de cette provocation plus tard dans le récit ou bien de laisser le lecteur la reconstituer à coup d'indices éparpillés; de toute façon, il faudra effectuer la mise en ordre des événements et retrouver leurs liens logiques pour donner un sens à l'histoire. Chaque lecteur fait d'ailleurs cela sans s'en rendre compte.

Ayant compris que cette mise en ordre se fait naturellement chez tout lecteur qui comprend ce qu'il lit, on pourra se questionner sur l'intérêt de faire retrouver "scolairement" aux élèves ce modèle d'ordre. Dans les récits dont on vient de parler, c'est-à-dire ceux où l'ordre de narration ne respecte pas l'ordre des événements, on concédera facilement que faire mettre à jour l'ordre de succession des événements par les élèves permettra d'avoir une idée de ce qu'ils comprennent de l'histoire, de la lecture qu'ils en ont faite. De plus, ce n'est qu'après avoir pris conscience de l'ordre logique auquel sont assujettis les événements d'une histoire qu'ils pourront s'arrêter aux effets produits par un narrateur qui ne respecte pas cet ordre. Sans plus tarder, illustrons ce propos.

Imaginons que différents narrateurs ont choisi de commencer à raconter l'histoire Le chat botté en ne respectant pas la suite logique d'événements et constatons les effets produits par ces différentes ouvertures de récit.

Début de récit I

Le prince caressait tendrement le chat qui était couché sur ses genoux. Dire que, il y a trois mois, il avait songé à abattre cette brave bête. Il faut dire que, à cette époque, rien ne lui laissait présager que cet animal lui sauverait la vie ...

Début de récit II

Le chat botté sortit de chez le roi à qui il venait d'apporter les fruits de sa chasse. Tout en se dirigeant vers la forêt, il souriait d'aise. Jusqu'à maintenant, son plan marchait bien ...

Début de récit III

Brusquement, la porte de la maison du meunier s'ouvrit; son chat entra en lui criant: "Le roi passe par ici dans quelques minutes. Vite, il faut que vous vous rendiez à la rivière pour vous jeter à l'eau". Le meunier ne comprit rien à l'agitation de l'animal. Il crut qu'il était devenu fou.

Bien que les effets produits ne viennent pas uniquement du fait que l'ordre de narration contrarie l'ordre des événements, (qu'ils viennent aussi du ton adopté par le narrateur, de sa perspective, des mots qu'il choisit, etc.[1]), il n'en demeure pas moins que l'ordre retenu par le narrateur pour raconter participe fortement aux effets déclenchés chez le lecteur. On ne ressent pas la même chose devant un récit qui commence par le traditionnel "il était une fois ..." ou ses équivalents que devant une histoire qui s'ouvre en pleine action.

Faire constater ces différents effets aux élèves pour ensuite aider ces derniers à les identifier avec leurs causes peut leur permettre de comprendre mieux les raisons pour lesquelles ils préfèrent certains types de récits. Cela peut aussi leur permettre d'apprécier le travail du narrateur et les aider à se développer des moyens de rendre leur propre récit intéressant.

b) L'avant et l'après événements sont absents du récit

Il peut arriver que le narrateur ne nous donne pas d'emblée l'avant et l'après événements. En ce qui concerne l'avant événements, cela ne pose pas trop de problèmes. S'il n'est pas présenté de façon explicite, on est toujours à même de le reconstituer ou de l'imaginer en constatant le bouleversement provoqué par l'événement provocateur de malaise ou de nouveauté. De la même façon, l'action et ce qui s'ensuit fournit des indices. Si par hasard, c'est l'après événements qui n'est pas présenté, le lecteur est aussi très souvent capable de l'imaginer. Dans un récit sans

---

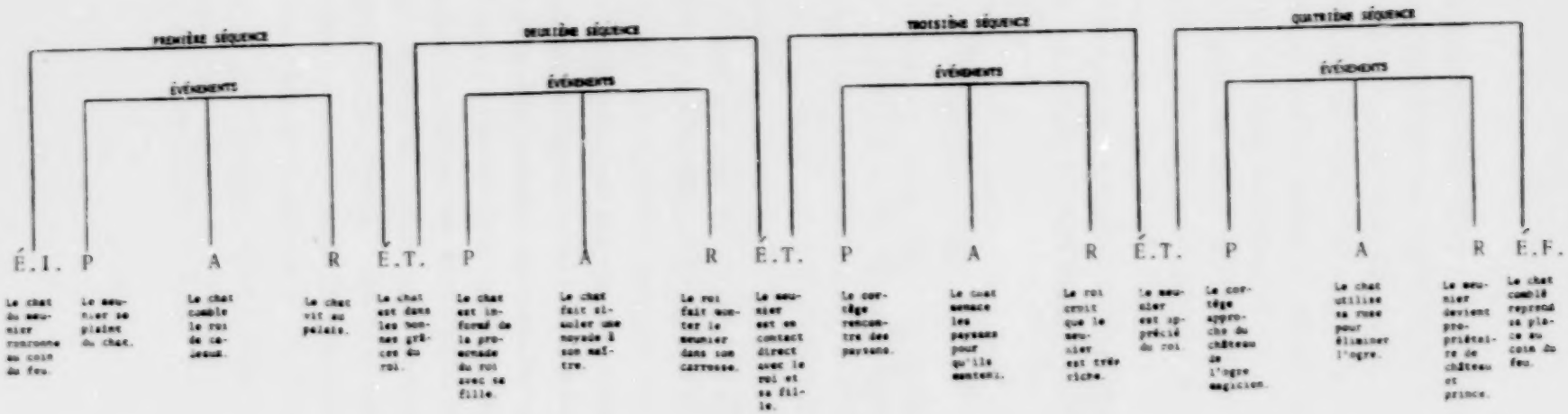
1. Nous nous attarderons aux techniques de narration dans un atelier futur.

après événements explicites, il peut être extrêmement intéressant d'en faire inventer un ou plusieurs par les élèves et de les faire réfléchir, ici aussi, aux effets que ce "manque" produit. Que veut le narrateur? Veut-il faire réfléchir le lecteur? créer un certain suspense? ne pas alourdir son histoire? ne pas diminuer l'éclat produit par l'aboutissement de l'action? etc. Si le narrateur peut se taire sur l'avant et l'après événements, il n'en va pas ainsi au sujet des événements proprement dits. Il est donc possible d'utiliser le modèle pour des récits qui taisent l'avant et l'après événements. Si pour des raisons précises, on désire faire travailler les élèves uniquement sur les événements, rien n'empêche d'utiliser uniquement la partie du modèle qui rend compte desdits événements.

c) Le modèle est un instrument d'interprétation très large

S'il arrivait qu'on veuille étudier plus finement les moments de l'histoire, le modèle pourrait apparaître un instrument d'interprétation un peu trop large, c'est-à-dire qu'il présente une vue trop succincte, trop schématique de l'histoire. Or, il est pourtant possible de l'utiliser pour des analyses assez fines; il peut aussi bien rendre compte d'un moment de l'histoire que de l'histoire dans son entier. Il suffit pour cela, tout simplement de changer de point de vue sur l'histoire, de ne plus la considérer comme une séquence d'événements unique mais comme un enchaînement de séquences. Un exemple va permettre de préciser notre pensée. Une enseignante veut utiliser le modèle pour que ses élèves examinent plus attentivement ce que le chat botté a fait pour arriver à ses fins, c'est-à-dire la suite d'actions qu'il a entreprises pour séduire le roi et créer une nouvelle situation à son maître. Pour les besoins de cette cause, on ne condensera plus toutes les actions du chat botté en une seule action principale: séduire le roi; on les regardera une à la fois ainsi que leurs provocations et aboutissements immédiats. On concevra donc l'histoire comme étant le passage d'un état initial à des états transitoires puis à un état final. Visualisons la chose.

Interprétation du conte Le chat botté à l'aide de quatre séquences



Il va sans dire que ce deuxième emploi du modèle doit s'exercer avec discernement. Avec des histoires riches en actions et en rebondissements, faire retrouver les multiples séquences aux élèves peut s'avérer un travail plus pénible que fructueux. Toutefois, il peut arriver qu'une histoire apparaisse plus intéressante à travailler dans un de ces moments que dans son entier. Il suffit alors d'extraire de l'histoire la ou les séquence(s) qui présente(nt) des intérêts pour nous ou pour les élèves. Par exemple, on peut s'attarder davantage à une action spectaculaire qu'a faite le héros, regarder les résultats de cette action de même que ce qui l'a enclenchée, voir de quelle façon elle a été menée, se questionner sur ce qui lui donne sa valeur morale, ludique ou dramatique, voir si l'action est impressionnante en elle-même ou si c'est plutôt la manière de la raconter qui l'est, voir si elle est vraisemblable ou merveilleuse, imprévisible ou prévisible, etc.

d) La façon pratique de présenter le modèle aux élèves

Après s'être rendu compte des intérêts certains offerts par le modèle pour l'exploitation des récits, on peut penser qu'il serait plus économique, en terme de temps, de le présenter immédiatement aux élèves comme une grille à remplir que de le leur faire retrouver. Cette façon de procéder est possible bien sûr mais, pédagogiquement, elle n'est guère souhaitable ni rentable.

L'expérience prouve que, chaque fois qu'il est possible de faire découvrir des "savoirs"[1] aux élèves au lieu de les leur imposer, ils se les approprient mieux. Pour cette raison, on conseille de refaire avec les élèves l'activité I qu'on vient de vivre et qui a permis à chacun de prendre conscience du modèle fonctionnel. Cette activité a d'ailleurs été expérimentée dans des classes du deuxième cycle du primaire (4^e, 5^e, 6^e) et du premier cycle du secondaire (1^{re} sec.) et elle a donné de très bons résultats.

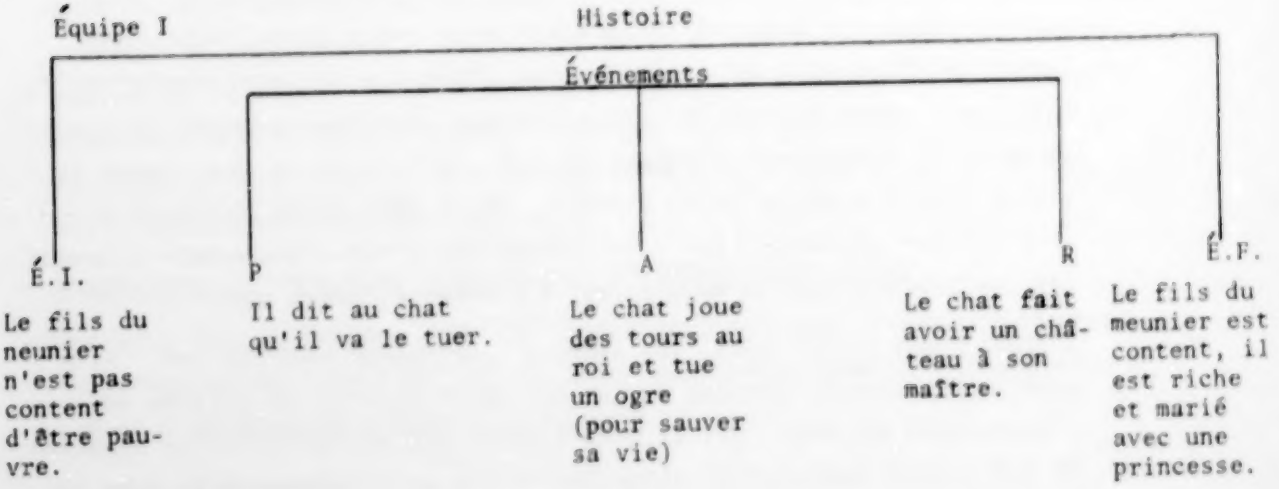
---

1. Les savoirs dont il est ici question sont des reconnaissances de savoirs empiriques puisque les lecteurs de récits ont confusément en tête le modèle fonctionnel et n'apprennent rien de complètement nouveau.

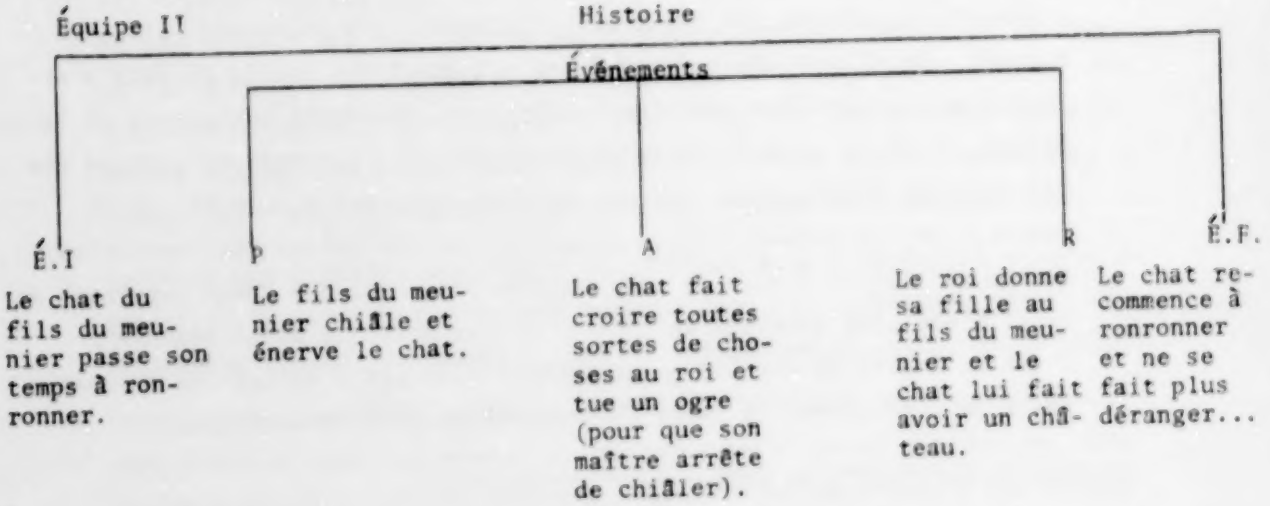
Une autre raison nous pousse à vous suggérer de faire découvrir en un premier temps le modèle au lieu de le présenter comme une grille à remplir; c'est qu'il s'agit d'un modèle de lecture. Comme on l'a déjà mentionné, quand on lit un récit, on doit, pour comprendre l'histoire, reconnaître l'ordre dans lequel les événements se sont déroulés. Comme il s'agit là de quelque chose de naturel, il n'y a pas lieu de vouloir donner au lecteur l'impression qu'on le force à le faire.

Une fois faite cette première découverte, il devient possible, en un deuxième temps, de faire travailler les élèves avec le modèle en le considérant comme une grille d'interprétation. Cette façon de procéder ne donnera pas à l'élève l'impression de faire quelque chose d'inutile puisque son travail ne consistera pas à montrer au professeur qu'il a retracé ce que tout le monde est à même de retracer en lisant un récit (le modèle); au contraire, il montrera sa compréhension originale et personnelle de l'histoire; ce faisant, il approfondira sûrement sa lecture, surtout si celle-ci se trouve confrontée à celle des autres élèves.

Voici un exemple qui reprend le récit Le chat botté. Imaginons que de jeunes élèves d'une même classe ont dû, par petits groupes, interpréter ce conte à l'aide du modèle fonctionnel[1]. Un groupe d'élèves pourrait l'interpréter ainsi.



Un autre groupe d'élèves pourrait interpréter de la façon suivante.



---

1. Ce sont les expériences faites auprès des jeunes élèves qui ont fait voir que ces interprétations sont possibles. Par souci de vraisemblance, on choisit de remplir les grilles d'interprétation en utilisant un certain vocabulaire et en formulant les énoncés de façon à imiter le discours des enfants.

Bien que ces deux interprétations ne manifestent pas une lecture très approfondie[1], elles sont néanmoins valables en ce sens qu'elles correspondent toutes deux à une certaine compréhension des événements et de leurs liens logiques. Si, suite à ce travail d'interprétation, les élèves sont mis en situation de comparer leurs trouvailles et d'expliquer pourquoi ils interprètent l'histoire de cette façon, cela leur permet de développer des habiletés pour faire des discours argumentatifs. L'équipe I devra trouver des arguments pour justifier pourquoi elle est en droit de considérer la menace de mort, qu'a reçue le chat, comme la provocation des gestes qu'il a posés. De la même façon, l'équipe II trouvera des arguments pour faire valoir que c'est l'énervement provoqué par les lamentations du meunier qui a poussé le chat à agir.

L'enseignante pourra aussi les aider à approfondir leur lecture. Elle pourra par exemple demander à l'équipe II de trouver les raisons de l'énervement du chat. Est-il énervé parce que son maître parle beaucoup et l'étourdit, parce qu'il l'humilie, parce qu'il menace de le tuer, ou encore, pour toutes ces raisons, etc.? L'enseignante pourra aussi demander à l'équipe I de préciser ce que signifie "jouer des tours au roi", faire faire un relevé de tous les "tours joués", demander de porter des jugements de valeurs sur ces tours, confronter ces jugements, etc. Ce faisant, les élèves développeront non seulement des habiletés pour s'exprimer mais aussi leur esprit critique; ils prendront conscience de leurs valeurs et de la relativité de ces valeurs; ils apprendront à faire une lecture plus responsable. Si cet apprentissage est bien mené, il se pourrait qu'ils éprouvent plus de plaisir à lire puisqu'ils sentiraient que ce qu'ils ont à dire de leur lecture est considéré comme important et qu'il n'est plus question de trouver à tout prix "la bonne réponse". C'est au moment où les élèves ne sentent plus cette obligation traumatisante qu'ils arrivent à faire des apprentissages substantiels.

Un intérêt didactique du modèle fonctionnel

Les enseignantes savent toutes combien il est difficile pour les élèves de faire des résumés. On connaît aussi l'importance de faire développer cette

---

1. Ne perdons pas de vue que nous avons supposément affaire à de jeunes élèves.

habileté. Pouvoir résumer un récit c'est, entre autres, être capable de rendre compte synthétiquement de l'essentiel d'une histoire. Si le modèle fonctionnel n'apprend pas aux enfants le comment résumer, en revanche, il met à jour une énorme partie du quoi résumer. Permettre aux élèves d'accroître leurs habiletés pour saisir l'essentiel des informations qu'un récit transmet et leur permettre de verbaliser ou d'écrire (d'identifier clairement et de partager) ce qu'il considère être cet essentiel, c'est les aider à devenir de meilleurs lecteurs. Cela peut aussi augmenter le plaisir qu'ils éprouvent à lire et cette dernière retombée de l'exploitation du modèle n'est certainement pas négligeable.

Suggestions de démarches pédagogiques utilisables en classe

Outre le fait qu'on peut utiliser le modèle fonctionnel comme grille d'interprétation des histoires, il est aussi utilisable comme tremplin pour la création de messages narratifs.

On peut, par exemple:

- Faire un canevas de scénario en grand groupe pour ensuite diviser le groupe d'élèves en équipes. Certaines équipes ont comme consigne de respecter l'ordre logique des événements pour raconter. D'autres doivent faire le contraire. Une fois les récits composés, on les compare et on regarde les effets qu'ils produisent. On est aussi à même de distinguer les contraintes narratives (obligation d'être cohérent et de respecter certaines règles) des choix possiblement effectuables par les narrateurs (jouer sur l'axe du temps, choix lexicaux, perspective adoptée, etc.).
- Raconter une histoire aux élèves en arrêtant à la provocation et leur demander de la continuer. On peut ensuite lire les différents récits effectués et évaluer en groupe l'intérêt spécifique de chacun de ces choix.
- Proposer un canevas de scénario et diviser la classe en cinq équipes. À chaque équipe doit correspondre une ouverture de récit différente. Une équipe doit commencer son récit en racontant la situation initiale, une autre, la provocation, une troisième, l'action, etc. Regarder ensuite les différents récits composés pour voir les effets produits et les contraintes narratives inhérentes à chacun.

- Rédiger collectivement un roman par additions de séquences. Une première équipe compose la première séquence, l'autre équipe compose la deuxième avec comme obligation de respecter ce qui a été mis en scène lors de la première séquence (contraintes narratives) ainsi que la perspective et le ton adopté par l'équipe qui la précède et la troisième équipe fait de même ainsi que les suivantes. Chaque séquence est examinée par le groupe. On évalue la cohérence, les points d'intérêts et les moments faibles de l'histoire, etc.

- Raconter une histoire avant une situation finale malheureuse et demander aux élèves de lui donner une fin heureuse sans l'allonger. On regarde ensuite ce qui, dans les autres phases de l'histoire, a changé et ce qui est demeuré identique à la version initiale. On fait découvrir aussi une partie de "la logique des possibles narratifs"[1] et, bien sûr, cela permet de faire distinguer l'essentiel de l'accessoire d'un récit.

Et la liste est loin d'être exhaustive.

---

1. SEGMOND, Claude. La logique des possibles narratifs in Communications, no 8, 1966.

PREMIER ATELIER

Activité

1. Objectifs

- Découvrir le modèle fonctionnel de la majorité des histoires.
- Découvrir certaines de ces possibilités d'exploitation en classe de français.

2. Matériel

- Des illustrations différentes tirées de récits (conte, fable, roman, bande dessinée, etc.).

  et
- Une ou des illustration(s) d'un objet anodin.

  et/ou
- Une feuille sur laquelle est écrite une consigne demandant aux enseignantes de se choisir elles-mêmes un objet anodin comme point de départ pour raconter une histoire.

  Les illustrations ne doivent pas appartenir à des genres trop marqués (qui orienteraient la création des histoires). Elles ne doivent pas non plus être trop chargées*.

3. Déroulement

3.1 Présentation de l'activité

L'animatrice explique les visées de l'activité aux enseignantes: elle leur dit que ce premier atelier vise d'abord à leur faire découvrir le fonctionnement des histoires; ensuite ils pourront voir ensemble comment cette découverte peut être exploitée en classe de français.

L'animatrice explique aux enseignantes que, pour atteindre le premier but, elles composeront en équipes des courtes histoires à par-

---

* Nous annexons des exemples d'illustrations et un exemple de consigne.

tir d'un point de départ qu'elle leur remettra (cf. matériel). Puis, grâce à leur propre création, le groupe pourra discerner le fonctionnement des histoires.

L'animatrice passe ensuite à l'activité proprement dite. Elle explique les modalités nécessaires à sa réalisation. Elle demande aux enseignantes de se grouper en équipes de quatre ou cinq personnes et de se nommer une secrétaire qui prendra note de leur histoire. À chaque équipe, elle remet une feuille "point de départ" pour leur création.

Il est souhaitable que le point de départ de création diffère d'une équipe à l'autre[1] et que chaque équipe ne connaisse pas le point de départ des autres équipes[2].

Comme seulement vingt minutes sont allouées à la composition des histoires, l'animatrice indique aux enseignantes que leur histoire doit être brève et qu'il faudrait que tous les récits soient achevés à la fin des vingt minutes.

3.2 Lecture des récits

On passe ensuite à la lecture des récits et au dévoilement du point de départ de création que chaque équipe a reçu. Chaque équipe s'est nommé au préalable une porte-parole pour effectuer cette tâche.

---

1. Des points de départ très différents prouvent de façon plus éloquente l'existence et la "plasticité" du modèle à l'étude.

2. Ceci a pour but de stimuler la curiosité et l'intérêt.

3.3 Comparaison des récits

Quand les lectures sont achevées, l'animatrice répartit l'aire du tableau comme suit.

	Début de l'histoire	Des choses arrivent	Fin de l'histoire
Récit 1			
Récit 2			
Récit 3			
Récit 4			
Récit 5			

Elle explique aux enseignantes qu'il va s'agir de résumer les événements essentiels des histoires et de les inscrire dans le tableau. Pour ce faire, elle invite ensuite chaque porte-parole à relire le début de l'histoire de son équipe et elle demande aux autres enseignantes de trouver l'événement qui leur indique qu'elles ne sont plus au début de l'histoire, c'est-à-dire que l'action est véritablement engagée. Si les enseignantes éprouvent certaines difficultés à comprendre, l'animatrice pourra reformuler ainsi: "À partir de quand, commence-t-il à se passer quelque chose?" L'événement déclencheur étant cerné, l'animatrice aidée des enseignantes le résume et l'inscrit dans la partie gauche de la case centrale du tableau, vis-à-vis Récit 1.

Exemple

	Début de l'histoire	Des choses arrivent	Fin de l'histoire
Récit 1		Marie apprend que ses parents vont divorcer.	

L'animatrice demande ensuite aux enseignantes de résumer la situation qui a précédé cet événement. On inscrit ce résumé dans la case "Début de l'histoire".

Exemple

Début de l'histoire	Des choses arrivent	Fin de l'histoire
Tous les jours, les parents de Marie se disputent.	Marie apprend que ses parents vont divorcer.	

L'animatrice fait ensuite relire le début des autres histoires et procède de la même manière, faisant tout d'abord cerner l'événement déclencheur, puis résumer la situation initiale. Dans le cas des récits où la situation initiale n'est pas décrite ou narrée, c'est-à-dire pour les récits qui débutent par une provocation (selon la terminologie de Larivaille), on laisse vide la case "Début de l'histoire". Dans les cas de récits où l'ordre de la narration ne respecte pas l'ordre des événements, il n'est normalement pas très difficile pour l'animatrice de faire retrouver l'ordre logique selon lequel les événements auraient dû se dérouler. Par exemple, si le récit s'ouvre en pleine action, elle peut demander au groupe de retracer l'événement qui a enclenché cette action (il faut bien sûr qu'il y en ait eu un); elle peut également s'aider des autres récits pour faire retrouver cet événement.

À la fin de cette étape de l'activité, le tableau pourrait se présenter comme suit.

	Début de l'histoire	Des choses arrivent	Fin de l'histoire
Récit 1	Tous les jours les parents de Marie se disputent.	Marie apprend que ses parents vont divorcer.	
Récit 2	Un savon ne vit pas très heureux dans son savonnier.	Fatigué d'être sali, il décide de faire la grève.	
Récit 3		Pauline vient de gagner 1 000 000$ à la loterie.	
Récit 4	Il était une fois un fils unique qui vivait heureux avec ses parents.	Un jour, arriva une petite soeur, le fils qui n'est plus unique devient insupportable.	
Récit 5		Pierre (qui a 15 ans) rentre chez lui à 4:00 du matin. Son père l'engueule pour la Xe fois.	

Quand les enseignantes, aidées de l'animatrice, ont fini de retracer les situations initiales et/ou les événements déclencheurs de chaque histoire, l'animatrice les invite à s'attarder maintenant au "fin" des histoires. Pour chaque récit, elle leur demande de se poser les questions suivantes: "À partir de quand sait-on qu'il n'y aura plus d'action? Comment peut on résumer la situation sur laquelle s'achève l'histoire?" À ce stade-ci de l'activité, les enseignantes ne discernent sans doute pas l'aboutissement de l'action de la situation nouvelle créée. Il est d'ailleurs difficile de le faire spontanément. L'animatrice inscrit donc dans la même case

les résultats immédiats des actions entreprises (Réaction) de même que les situations nouvelles ou renouvelées (État terminal) si, bien sûr, ces dernières sont narrées dans les récits.

Quand toutes les fins des récits sont cernées, on résume les actions et on complète le tableau. L'animatrice demande ensuite aux enseignantes de s'attarder aux récits n'ayant pas de début; dans notre exemple, il s'agit des Récits 3 et 5. Elle leur propose d'utiliser l'information contenue dans les cases "Des choses arrivent" et "Fin de l'histoire" pour imaginer des débuts plausibles ou possibles.

Le tableau totalement achevé pourrait ressembler à ceci.

	Début de l'histoire	Des choses arrivent		Fin de l'histoire
Récit 1	Tous les jours, les parents de Marie se disputent.	Marie apprend que ses parents vont divorcer.	Marie fait intervenir son oncle pour empêcher le divorce.	L'oncle ne parvient pas à empêcher le divorce.
Récit 2	Un savon ne vit pas très heureux dans son savonnier.	Fatigué d'être sali, il décide de faire la grève.	Il se cache sous les débarbouillettes, derrière les bouteilles de shampoing, etc.	Il est devenu "insaisissable" c'est-à-dire libre.
Récit 3	Pauline est une enseignante fatiguée d'enseigner.	Pauline vient de gagner 1 000 000$ à la loterie.	Elle réalise un de ses rêves: cesser l'enseignement.	Elle s'est reposée, maintenant elle travaille bénévolement au P.P.M.F.
Récit 4	Il était une fois un fils unique qui vivait heureux avec ses parents.	Un jour, arrive une petite soeur, le fils qui n'est plus unique devient insupportable.	Les parents font croire à leur fils que le bébé a des pouvoirs magiques pour qu'il se tienne tranquille.	Leur plan ne marche pas. Le fils aîné recommence à avoir des comportements de bébé pour disposer lui aussi des pouvoirs magiques. Ceci hérisse ses parents.
Récit 5	Un adolescent mène une vie nocturne qui ne plaît pas à son père.	Pierre (qui a 15 ans) rentre chez lui à 4:00 du matin et son père l'engueule pour la Xe fois.	Pierre s'enfuit de chez lui et vit des aventures pénibles.	Il revient à la maison heureux de retrouver son foyer.

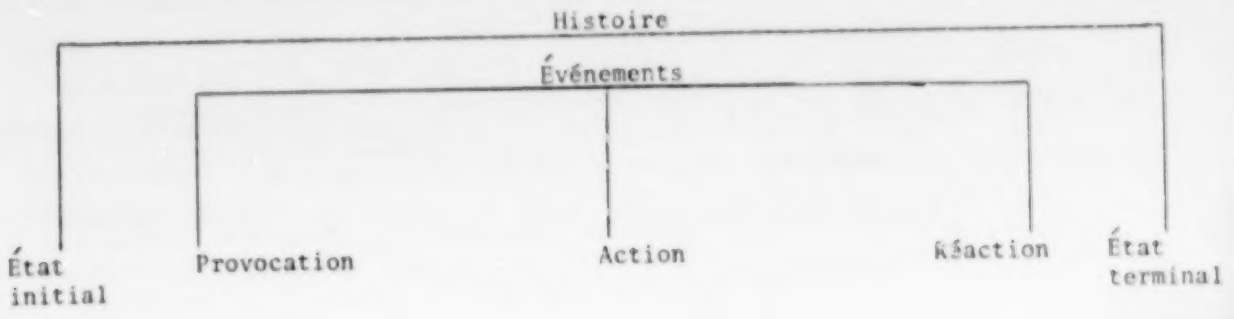
Le temps alloué pour compléter le tableau est environ vingt-cinq minutes.

3.4 Le modèle de Larivaille

Les enseignantes ont maintenant reconnu qu'il existe un modèle général des histoires. Elles ont reconnu l'ordre obligé des événements. Il s'agit maintenant de leur faire identifier plus précisément ce qu'il y a de commun aux différentes phases des histoires. Pour ce faire, l'animatrice leur demande de comparer chacune des phases de chacune des histoires. Elle procède cette fois-ci en respectant l'ordre logique des événements, c'est-à-dire l'ordre dans lequel ils figurent au tableau. Elle aidera les enseignantes en leur posant ou en leur donnant des indices susceptibles de leur faciliter la tâche. Elle les aide à faire ressortir le côté stable des débuts, le côté nouveauté ou malaise des provocations, etc. Quand les tâtonnements des enseignantes les auront fait assez avancer dans leur découverte du fonctionnement des histoires, qu'elles auront verbalisé ou manifesté quelque chose comme ceci: toutes nos histoires fonctionnent de cette façon

Début de l'histoire	Des choses arrivent		Fin de l'histoire
C'est une situation stable. Ça va bien ou du moins, ça va comme d'habitude.	Quelque chose fait que ça ne va plus très bien ou que ce n'est plus comme d'habitude.	Une action est entreprise dans le but d'un mieux-être.	Ça réussit ou ça échoue.

L'animatrice suggère ou propose le modèle de Larivaille.



L'animatrice explique ensuite la différence qu'il y a entre la réaction, qui est l'aboutissement de l'action, et l'état terminal, qui est la situation initiale après qu'elle a subi des transformations majeures ou mineures. Pour ce faire, il peut utiliser les fins d'histoires de certains récits.

Pour illustrer notre propos, revoyons les exemples des Récits 1 et 3. Le Récit 1 s'achève sur une réaction. Nous connaissons le résultat immédiat de l'action: nous savons qu'elle a échoué. Nous ne connaissons cependant pas (du moins, on ne nous en a pas dressé un tableau clair) l'état terminal: "Les parents continuent-ils leurs engueulades? Vivent-ils plus sereinement leur divorce que leur mariage? Dans quel état se trouvent les êtres et les choses?", etc. Dans le Récit 3, nous connaissons la réaction et l'état terminal. Nous sommes au courant de l'aboutissement immédiat (elle est reposée) de l'action de Pauline (cesser l'enseignement) et nous connaissons aussi la situation nouvelle rendue possible grâce à tout le processus de transformation de la situation initiale: c'est parce qu'elle a gagné à la loterie qu'elle a pu cesser d'enseigner; et cesser d'enseigner lui a permis de se reposer. Son gain à la loterie, l'arrêt de son enseignement, le repos qu'il a permis, tout cela a rendu possible la création d'une nouvelle situation, d'un état terminal: elle travaille maintenant au P.P.M.F. Bref, pour voir si on a affaire à une histoire qui met en scène l'état terminal, il faut se poser la question suivante: l'histoire s'achève-t-elle sur un événement (dynamique) ou sur un état (stable)? Autrement dit, dans un jargon populaire: "La boucle est-elle bouclée?" Cette étape dure entre quinze et vingt minutes.

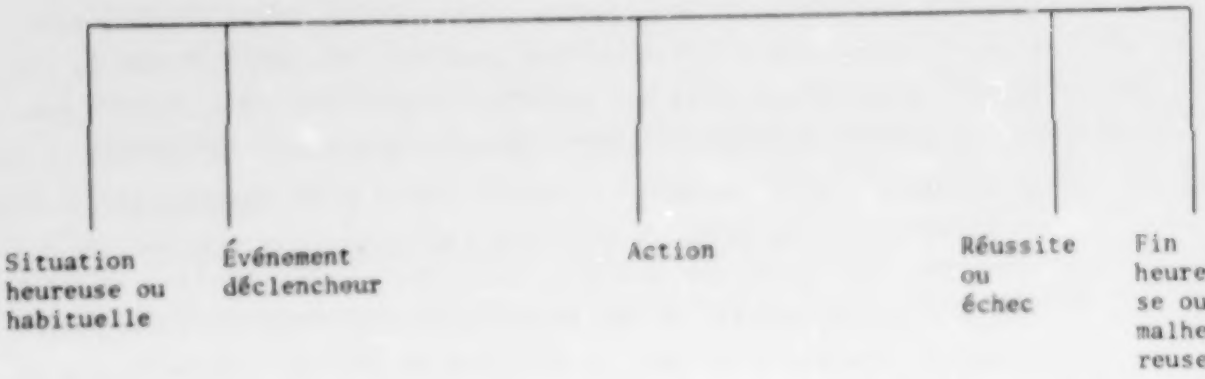
3.5 Exploitation du modèle

L'animatrice invite maintenant les enseignantes à trouver des possibilités d'exploitation du modèle. Les suggestions sont discutées par le groupe: on s'intéresse aux types d'apprentissage qu'elles rendent possibles, on questionne leur faisabilité auprès de différents groupes de différents niveaux, on s'interroge sur leur valeur pédagogique, etc. La parole est laissée aux ensei-

gnantes; l'animatrice n'intervient que pour donner de l'information, faciliter les prises de parole et aider les enseignantes à approfondir leurs réflexions. Cette étape dure entre trente et quarante-cinq minutes.

3.6 Le modèle fonctionnel avec les élèves

L'animatrice annonce aux enseignantes qu'elles devront faire découvrir à leurs élèves le modèle fonctionnel et qu'elles procéderont pour ce faire de la même façon qu'on a procédé pour le leur faire observer. Dépendamment de leur groupe d'élèves, elles décideront de la pertinence de leur faire distinguer l'état terminal de la réaction*. L'animatrice explique aux enseignantes qu'il n'est pas nécessaire d'imposer la terminologie de Larivaille à leurs élèves si elle est trop difficile pour eux. Quand leurs élèves, tout comme elles, en seront venus à découvrir le processus de transformation contenu dans les histoires et qu'ils seront arrivés à reconnaître ce qu'il y a de commun à chacune des phases des histoires, pour la commodité de la chose et dans le but de faciliter les réinvestissements, elles pourront suggérer des "termes synthèses" simples de chacune des phases. En voici des exemples.



Il y aura un retour sur cette activité lors du 3e atelier, retour pendant lequel on abordera les difficultés et les facilités rencontrées lors des expérimentations.

---

* Les élèves du secondaire n'éprouvent pas trop de difficulté à faire cette distinction mais, pour ceux du primaire, c'est plus compliqué.

4. Considérations pour l'animatrice

Sur 3.1

L'animatrice doit s'organiser pour ne pas faire rédiger plus de cinq récits. C'est un maximum. Une plus grande quantité de récits alourdirait considérablement l'étape 3.3 de l'activité et risquerait de briser l'intérêt des enseignantes et de faire escamoter l'étape 3.5.

Sur 3.2

Lors de la lecture des récits, l'animatrice retient ceux qui présentent les événements dans leur ordre de déroulement, c'est-à-dire ceux où l'ordre de narration correspond à l'ordre logique des événements. C'est avec ces récits qu'elle commencera à remplir le tableau (3.3). Ils seront des aides pour retrouver l'ordre logique des événements des autres récits.

Sur 3.3

S'il arrivait que certaines histoires aient plusieurs rebondissements et qu'il soit difficile d'en rendre compte par une seule séquence élémentaire à cinq termes, l'animatrice pourra se les réserver pour la fin et montrer au groupe qu'il est possible de considérer une histoire comme une addition de séquences (voir document synthèse). Toutefois, il est normalement toujours possible de rendre compte d'une histoire par la séquence élémentaire. De plus, ce n'est pas sans raison que l'animatrice fait reconstituer les situations initiales qui n'ont pas été décrites explicitement par les narrateurs. C'est en constatant qu'elles ont cette possibilité de reconstitution que les enseignantes peuvent comprendre que le modèle est un modèle de lecture. L'animatrice pourra préciser aux enseignantes qu'il leur était obligatoire d'avoir une idée de la situation initiale pour comprendre le changement qui s'est opéré grâce aux événements. Cette précision apportée leur facilitera la lecture de certaines parties du document synthèse.

Sur 3.4

Il peut arriver que tous les récits présentent des événements déclencheurs de malaise et non de nouveauté "heureuse". Le cas échéant, l'animatrice donnera des exemples pour faire voir la double possibilité.

Sur 3.5

Étant donné le court laps de temps qui est alloué à cette étape de l'activité, elle se fait de façon relativement infor…elle. Pour chaque suggestion, les enseignantes ne doivent pas obligatoirement répondre à toutes les questions que nous proposons. Elles essaient de répondre à celles que les suggestions ont soulevées chez elles.

Sur 3.6

Les enseignantes imiteront la façon de procéder de l'animatrice pour faire découvrir à leurs élèves le modèle fonctionnel. Toutefois, elles pourront, bien sûr, effectuer certains réajustements. Par exemple, elles pourront choisir d'autres points de départ qu'elles jugeront plus stimulants pour leurs élèves; elles pourront choisir de remplir le tableau en commençant par les "situations initiales", etc. Ce qui doit demeurer, c'est le tableau à compléter, puisqu'il permet de visualiser très rapidement le processus de transformation commun à toutes les histoires.

5. Prolongement

   - Lecture du document synthèse pour le prochain atelier.
   - Expérimentation de la même activité auprès de leurs élèves achevée pour le troisième atelier.

6. Autres

   L'animatrice demande aux enseignantes de se choisir, pour le prochain atelier, un court récit (trois ou quatre pages) par équipe-niveau. Elles travailleront sur ces récits lors des prochains cours. Ces der-

niers devraient viser la clientèle à laquelle elles enseignent et être appréciés de cette clientèle. Au deuxième atelier, chaque équipe devra remettre à l'animatrice une copie du récit qu'elle a choisi.

Annexe

Exemples d'illustrations et d'une consigne

Exemple de consigne

Choisissez, au hasard, un objet anodin et racontez une histoire en rapport avec cet objet.

DEUXIÈME ATELIER

(Document synthèse)

Distribution des rôles dans les histoires

Quels éléments jouent des rôles dans les histoires?

Dans les récits comme dans la vie, il n'y a pas que les gestes posés par les personnages qui permettent à une situation de se transformer, de se dégrader ou de s'améliorer. Il y a aussi les objets, les faits, les qualités ou les défauts que possèdent ou non les personnages qui jouent des rôles, qui font avancer ou retarder l'action. C'est pourquoi, si l'on rend compte de la distribution des rôles dans une histoire, on ne peut parler uniquement des rôles tenus par les personnages; on doit prendre aussi en considération tout ce qui joue un rôle par rapport à l'action principale d'une histoire ou au déroulement de l'intrigue.

Ainsi, par exemple, dans Le chat botté, la naïveté du roi joue un rôle important: elle facilite au chat la tâche qu'il s'est donné de séduire le roi dans le but de gagner l'estime de son maître. On ne peut cependant pas dire que c'est le personnage-roi dans son entier qui joue ce rôle. Ce dernier n'a pas la volonté ou le désir d'aider le chat à le rouler. Le personnage-roi ne tient pas le rôle d'aide ou d'allié du chat. Toutefois, sa naïveté de même que certains autres de ses défauts jouent ce rôle. De la même façon le fait que les terres du roi soient si riches en gibiers contribue à aider le chat à atteindre ses objectifs; cela joue un rôle important par rapport à l'action principale du récit qui pourrait se résumer par une entreprise de séduction par la tromperie.

Ces quelques remarques suffisent à faire voir la perspective dans laquelle on comprend les rôles. Tous les éléments d'une histoire qui remplissent une fonction par rapport à l'action principale (de cette même histoire) jouent des rôles. Ces éléments peuvent être autant des personnages et des faits que des objets concrets (l'argent, par exemple) ou abstraits (un bien moral comme la sécurité). De plus, la qualité ou le comportement X d'un personnage peut jouer un rôle; son défaut ou son comportement Y peut en jouer

un autre. Comme, dans cette façon de concevoir les rôles, les personnages ne sont pas les seuls qui jouent et qu'à un personnage unique ne correspond pas nécessairement un rôle unique (ils sont des êtres de papier mais on les regarde comme des êtres complexes ayant des comportements, des agissements, des qualités et des défauts qui jouent des rôles complémentaires ou contradictoires par rapport à l'action principale de l'histoire), on appelle actants[1] les rôles tenus par les personnages, par les faits, par les objets des histoires.

Regardons maintenant de plus près ce qui commande les actions principales des histoires et à quoi elles aboutissent généralement.

Une histoire, c'est le récit d'un manque à combler

La plupart des récits peuvent s'interpréter comme des histoires de manque à combler. Un ou plus d'un personnage veut ou doit agir pour rétablir ou modifier un ordre social, moral, affectif ou psychologique initial qui a été perturbé. Souvent les histoires s'adressant aux enfants sont le passage d'un ordre à un désordre puis à un ordre rétabli ou modifié grâce à une action entreprise généralement par un ou plusieurs personnages. Illustrons cela à l'aide des contes traditionnels qui s'adressent aux enfant..

1. Le terme acteur ne convient pas parce qu'il désigne uniquement les personnages.

	Ordre	→ Désordre	Action →	Ordre
Le chat botté:	Ronron ininterrompu du chat.	→ Lamentations et menaces du maître.	Le chat séduit le roi.	Ronron du chat devenu seigneur.
Le Petit Poucet:	Petit Poucet vit dans sa famille pauvre.	→ Les parents de Petit Poucet vont perdre leurs enfants parce qu'ils sont trop pauvres pour les nourrir.	→ Petit Poucet ruse pour piller l'ogre et vole les bottes de cent lieues.	Petit Poucet retrouve le chemin de la maison et rapporte de l'argent aux parents.
Cendrillon:	Cendrillon, servante maltraitée pauvre	→ On refuse à Cendrillon d'aller au bal du prince	→ Marraine fée intervient et rend Cendrillon séduisante; cela lui permet d'aller au bal	Cendrillon, princesse aimée et riche

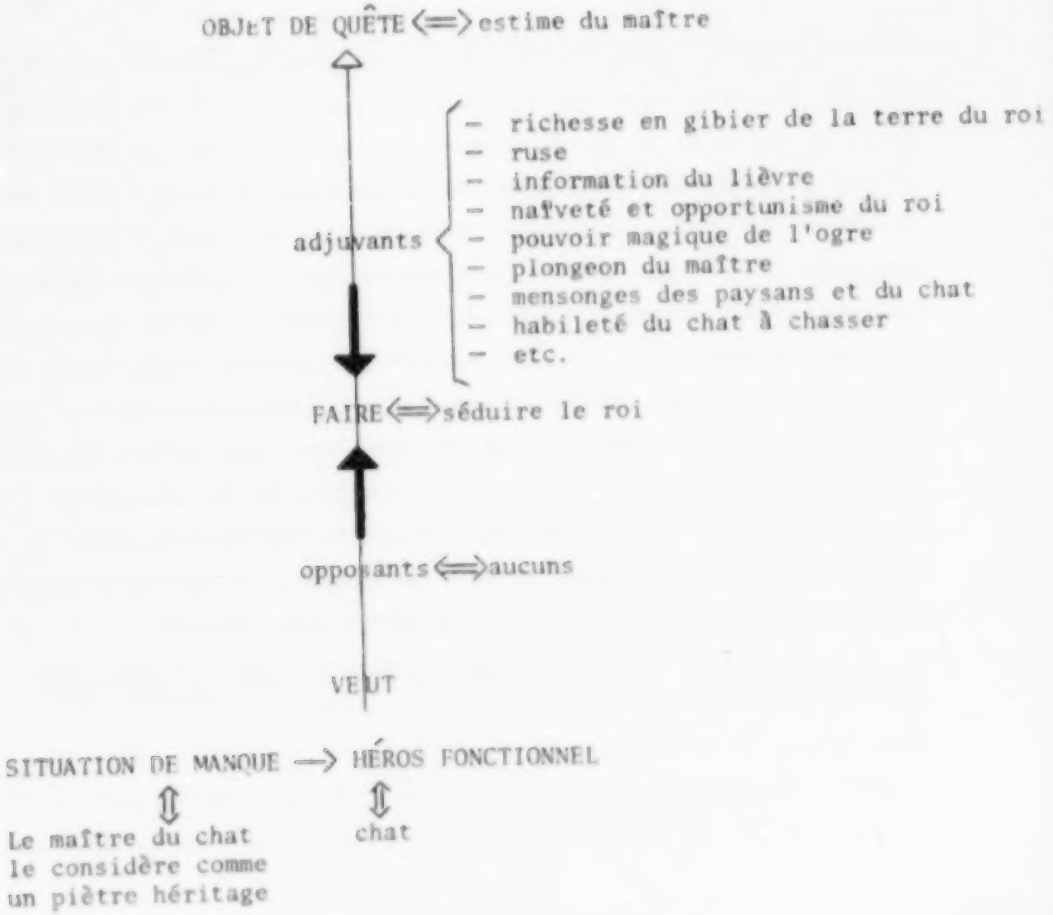
Comment s'exerce la distribution des rôles par rapport au manque?

Souvent, les HÉROS, c'est-à-dire les personnages qu'on accentue et sur lesquels on focalise de diverses façons, sont ceux qui se désignent eux-mêmes ou que le narrateur ou les autres personnages désignent pour rétablir l'ordre ou le modifier. Pour combler le manque, c'est-à-dire restituer ou obtenir le bien physique, moral ou spirituel faisant défaut (OBJET DE LA QUÊTE), ils posent des gestes (FAIRE) qui concourent à leur faire atteindre le but qu'ils se sont fixé ou qu'on leur a fixé (QUÊTE). Pendant qu'ils essaient d'atteindre le but, il peut y avoir des personnages, des objets et des faits qui leur nuisent (OPPOSANTS) et d'autres qui leur aident (ADJUVANTS). Dépendamment de plusieurs facteurs, ils peuvent réussir ou échouer leur quête. Dans les récits s'adressant aux enfants et aux adolescents, il arrive très souvent que les héros réussissent leur quête; toutefois ce n'est pas une règle obligatoire. Revenons maintenant au chat botté.

Interprétation de la distribution des rôles dans Le chat botté

Dans le cas de l'histoire Le chat botté, le héros est évidemment le chat. C'est le personnage sur lequel on met l'accent, sur lequel on "focalise". De plus, c'est un héros fonctionnel, c'est-à-dire qu'il agit pour combler

le manque. Si on se place dans sa perspective, le bien moral qui lui fait défaut ou l'objet de sa quête, c'est l'estime de son maître. Les gestes qu'il pose pour atteindre son but peuvent se résumer en une seule grande action, un seul grand faire: séduire le roi. Pendant qu'il agit dans ce sens, il ne rencontre aucun obstacle, aucun opposant; au contraire, plusieurs éléments lui facilitent la tâche: il a beaucoup d'adjuvants. Par exemple, son intelligence et sa ruse, l'information que lui donne le lièvre, la naïveté et l'opportunisme du roi, la richesse et le pouvoir magique de l'ogre, le plongeon de son maître, les mensonges des paysans, sa connaissance du monde et des rapports d'intérêts qui le régissent (le chat connaît ce qu'est un roi, le pouvoir de l'argent et de la flatterie, etc.), tout cela et d'autres éléments encore jouent le rôle d'adjuvants, l'aide à mener à bien sa quête. Visualisons la chose sur l'axe de la quête.



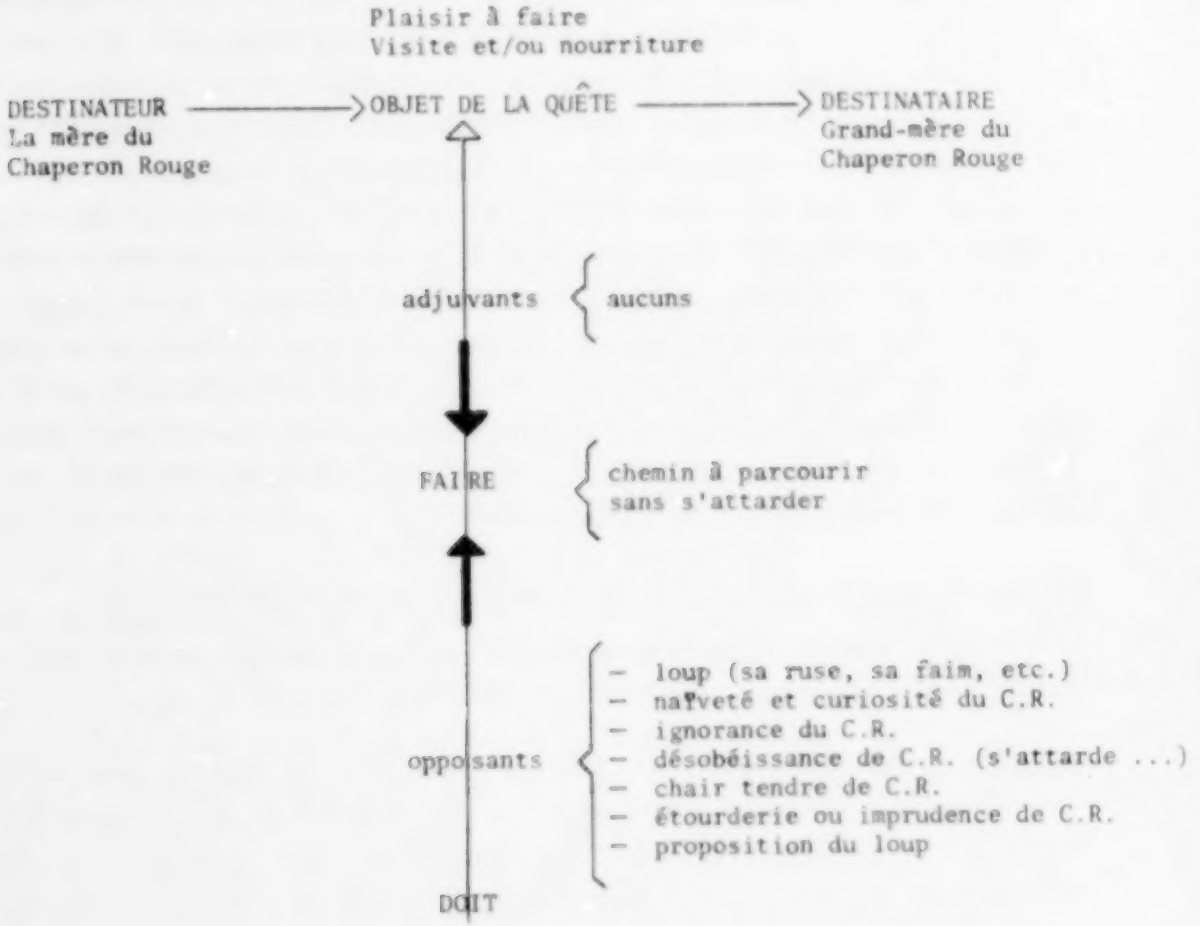
L'existence de six rôles actanciels

Ce modèle de l'action met en scène quatre rôles actanciels que peuvent jouer personnages, faits ou objets dans un récit. Il s'agit des rôles de héros, d'adjuvant, d'opposant et d'objet de la quête (notons que ce dernier peut très bien être un personnage: une princesse prisonnière, par exemple). À ces quatre actants s'ajoutent encore le destinateur et le destinataire. Le personnage, le fait ou l'objet qui désigne au héros l'objet de sa quête correspond au DESTINATEUR; le bénéficiaire à qui il devra transmettre l'objet de cette quête s'appelle le DESTINATAIRE. Expliquons-nous. Dans Le chat botté, le chat est le personnage qui se désigne lui-même l'objet de sa quête et qui en est le bénéficiaire. Une lecture plus raffinée fait voir que c'est l'orgueil bafoué du chat qui lui désigne l'estime de son maître comme objet de quête et que c'est ce même orgueil ou cette fierté qui bénéficie de cette estime. On établit ainsi le schéma suivant.

DESTINATEUR	——→	OBJET DE LA QUÊTE	——→	DESTINATAIRE
chat ou plus précisément orgueil du chat	——→	estime du maître	——→	chat ou orgueil du chat

Pour des récits dont l'objet de quête est aussi égocentrique (le chat se fixe lui-même son but et il désire un mieux-être personnel) il peut apparaître fastidieux de tenir compte de ces deux nouveaux actants. Cependant, la connaissance de ces deux actants supplémentaires permet de prendre une vue d'ensemble complète de la distribution des rôles. Elle nous apprend également des choses supplémentaires sur le héros et sur sa quête. Est-il un exécutant ou un personnage qui décide lui-même? Sa quête rapporte-t-elle à d'autres qu'à lui-même? Vise-t-il un bien-être social, politique ou individuel? Quel type de morale peut-on (ou veut-on nous faire) tirer d'un récit où le héros est le personnage qui décide lui-même de sa quête et d'un autre récit où le héros est un exécutant? Regardons un peu de quelle façon s'exerce la distribution actancielle dans Le Petit Chaperon Rouge.

Application du modèle actanciel à l'histoire Le Petit Chaperon Rouge



La quête de Chaperon Rouge lui est désignée par sa mère. On peut la formuler ainsi: le petit Chaperon Rouge doit rendre visite à sa grand-mère ou encore elle doit porter de la nourriture à sa grand-mère. Le Chaperon Rouge est une exécutante. Elle ne décide rien; sa quête vise à apporter du bien-être ou un réconfort à sa grand-mère sous forme de nourriture et/ou de visite. C'est ce qu'on pourrait appeler une quête charitable. Chaperon Rouge, qui n'a décidé de rien, entreprend son faire sans s'occuper des recommandations de sa mère; elle s'attarde dans la forêt. Le seul adjuvant dont elle aurait peut-être pu disposer aurait été l'obéissance à sa mère. Comme elle est désobéissante et qu'elle ne dispose d'aucun adjuvant, sa quête échoue et elle y laisse sa peau. Elle ne parvient pas à faire plaisir à sa grand-mère: le loup l'a mangée quand elle arrive. De ce récit se dégage la leçon très conformiste (qu'on fait souvent aux enfants dans les contes traditionnels) suivante: il faut obéir à nos parents pour qu'il ne nous arrive pas de malheur et ce, même sans comprendre pourquoi.

Dans Le chat botté, il en est tout autrement; on passe à l'extrême opposé: le chat a réussi sa quête parce qu'il a pris les moyens qu'il fallait. Ainsi les gens qui ont de la volonté et pas trop de scrupules arrivent à leurs fins. Dans la première quête, le sens de l'obéissance et/ou du devoir est un gage de réussite; dans l'autre, c'est la détermination personnelle à n'importe quel prix (ruse) qui garantit le succès de la quête. S'il est intéressant, dans le cas du Chat botté, de faire discuter les élèves sur les moyens pris par le chat pour accomplir son faire (ses petits faires), il est tout aussi intéressant de faire discuter les élèves sur le type de mandat (désignation de l'objet de la quête et du faire) qu'a donné la mère de Chaperon Rouge et sur les comportements (opposants) de l'enfant.

On a seulement voulu démontrer par cet exemple un autre type de quête et comment le modèle à six actants rend possible l'interprétation d'autres récits. Il va sans dire que les héros exécutants ne sont pas nécessairement aussi peu déterminés que le Chaperon Rouge. Certains héros peuvent entreprendre une quête mus autant par la volonté que par le sens du devoir. Les propositions de discussion suggérées précédemment ne sont là qu'à titre indicatif; elles visent à faire ressortir les trouvailles à faire, trouvailles rendues possibles grâce à l'utilisation du modèle actanciel à six termes comme cadre de lecture de la distribution des rôles.

Règles relatives à ce modèle actanciel

Ce modèle s'accompagne de certaines règles.

1. Comme nous l'avons déjà illustré, un même rôle actanciel peut être rempli par plusieurs personnages, faits ou objets.

2. Un même personnage, fait ou objet peut jouer différents rôles actanciels et ce, à un même moment du récit ou à des moments différents.

   Exemple

   a) À un même moment, dans le cas d'un récit d'aventures où l'objet de la quête est un objet caché, un personnage X connaît où se trouve cet objet. Il envoie une lettre au héros fonctionnel lui indiquant ce lieu. Il envoie au même moment la même lettre à l'opposant du héros. Les deux ont promis une récompense à celui qui pourrait lui transmettre des informations. Ce personnage X sert à la fois d'adjuvant au héros à qui il transmet des informations importantes et d'opposant au même héros étant donné qu'il fait connaître les mêmes informations à l'adversaire du héros. On peut aussi se rappeler que le chat botté est à la fois héros destinateur et destinataire.

   b) À des moments différents, dans le cas du Petit Poucet, les bottes de l'ogre servent d'opposants quand l'ogre en est chaussé et d'adjuvants puissants quand c'est le Petit Poucet qui les porte. De la même façon, dans les romans policiers, il peut arriver que certains comportements du héros apparaissent à certains moments des actes de courage, des adjuvants. Dans d'autres moments, ces mêmes comportements deviennent des actes de témérité qui lui nuisent, des opposants.

Certaines limites du modèle

a) Le modèle ne rend pas compte de tous les rôles tenus

Après avoir visualisé la distribution des rôles dans le Petit Chaperon Rouge, on se questionne sur les versions de ce récit dans lesquelles un bûcheron tue le loup. On se questionne sur le rôle de ce dernier. Il n'intervient pas lorsque Chaperon Rouge traverse la forêt, il arrive lorsque la destinataire (grand-mère) a été mangée. Il est d'abord

une sorte d'adjuvant tardif qui empêche la quête d'échouer mais il fait aussi d'autres choses. Il ne permet pas uniquement au Petit Chaperon Rouge de faire plaisir à sa grand-mère en lui remettant galette et pot de beurre; il leur sauve la vie à toutes les deux. Comment se fait-il que le modèle ne rende pas compte de cela? Cela fait voir que le modèle sert de modèle général d'interprétation: c'est notre choix d'interprétation, notre perspective si on veut, qui empêcherait de faire voir ce rôle de sauveur du bûcheron. Tout comme le modèle fonctionnel, le modèle actanciel en est un de lecture. Son utilisation permet de rendre compte de différentes lectures possibles. Par exemple, si on demande à deux personnes de donner une idée de l'histoire du petit chaperon rouge, on peut sans doute avoir ces deux versions-ci.

Version 1: C'est l'histoire d'une petite fille qui, pour rendre visi- à sa grand-mère, traverse une forêt et rencontre un loup qui lui cause beaucoup de problèmes et qui finit par le manger.

Version 2: C'est l'histoire d'une petite fille imprudente ou innocente qui est sauvée des griffes (ventre) d'un loup par un bûcheron.

Dans l'idée générale qu'on se fait d'une histoire, on ne tient pas tous compte des rôles de la même façon. On n'attribue pas tous la même importance à un même rôle. Dans la première version, on considère comme centraux les rôles du petit Chaperon Rouge et du loup. Dans la deuxième, le bûcheron tient un rôle important: c'est lui le sujet, qui réalise une quête, à savoir de sauver le petit Chaperon Rouge. Dans la première version, on a considéré le petit Chaperon Rouge comme une héroïne active ou fonctionnelle: on nous dit qu'elle agit (elle traverse une forêt et rencontre un opposant); dans l'autre, on la considère comme passive: elle est l'héroïne, c'est <u>son</u> histoire; mais c'est elle qui subit un manque, ce n'est pas elle qui l'élimine. Tout comme l'utilisation du modèle fonctionnel, l'utilisation du modèle actanciel nous indique quelque chose sur notre façon de lire et de comprendre ce qu'on lit. Elle nous dit également quelque chose sur notre façon de nous situer par rapport à un livre. La première version pourrait appartenir à un

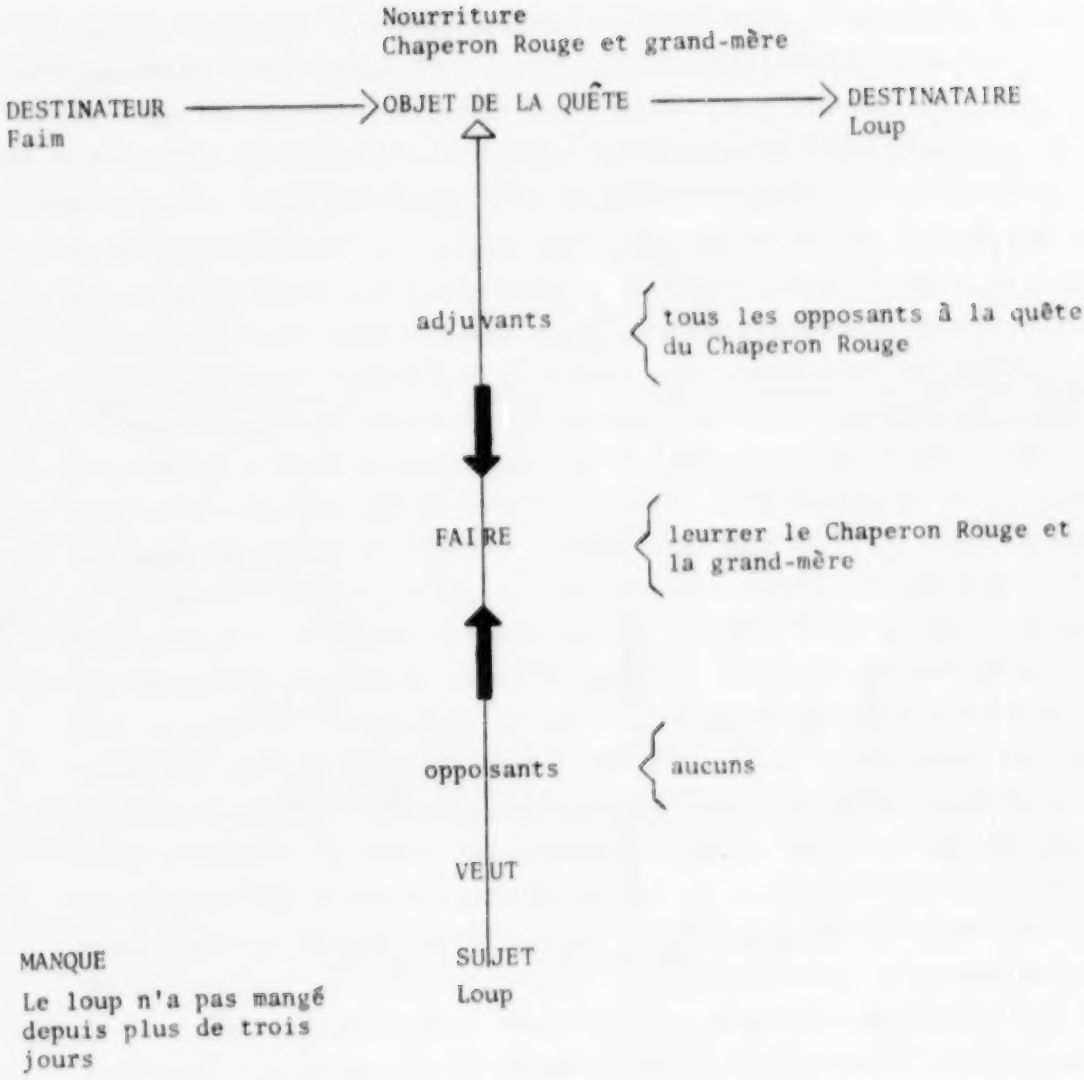
enfant s'identifiant au Chaperon Rouge. La seconde version témoigne d'une lecture plus distante de "l'illusion romanesque", c'est davantage celle d'un adulte. On peut déjà se rendre compte que faire identifier aux élèves les personnages, les faits et les objets qui jouent des rôles par rapport à ce qu'ils considèrent être l'action principale d'une histoire nous renseigne énormément sur leur compréhension d'une histoire. De plus, comparer les différentes compréhensions des histoires peut aider largement de jeunes élèves à raffiner leur lecture.

b) Le modèle est trop général

Il est possible que certains passages de récits apparaissent plus intéressants que d'autres à exploiter, que l'on désire s'attarder sur une scène particulière ou encore que l'on désire rendre compte d'une façon plus fine de tous les rôles tenus et des relations interpersonnages. Le modèle le permet; il suffit de ne plus appréhender l'histoire comme une distribution de rôles par rapport à une seule quête mais de la considérer comme plusieurs distributions de rôles autour de plusieurs quêtes simultanées ou successives. À titre d'exemple, on peut considérer que, dans Le Petit Chaperon Rouge, le loup aussi vit une situation de manque (il n'a pas mangé depuis plus de trois jours)[1] et qu'il entreprend une quête de nourriture. On peut formuler ainsi sa quête: le loup veut avoir quelque chose à se mettre sous la dent. Dans cette perspective, les adjuvants du loup correspondent aux opposants du Chaperon Rouge. Visualisons la chose.

---

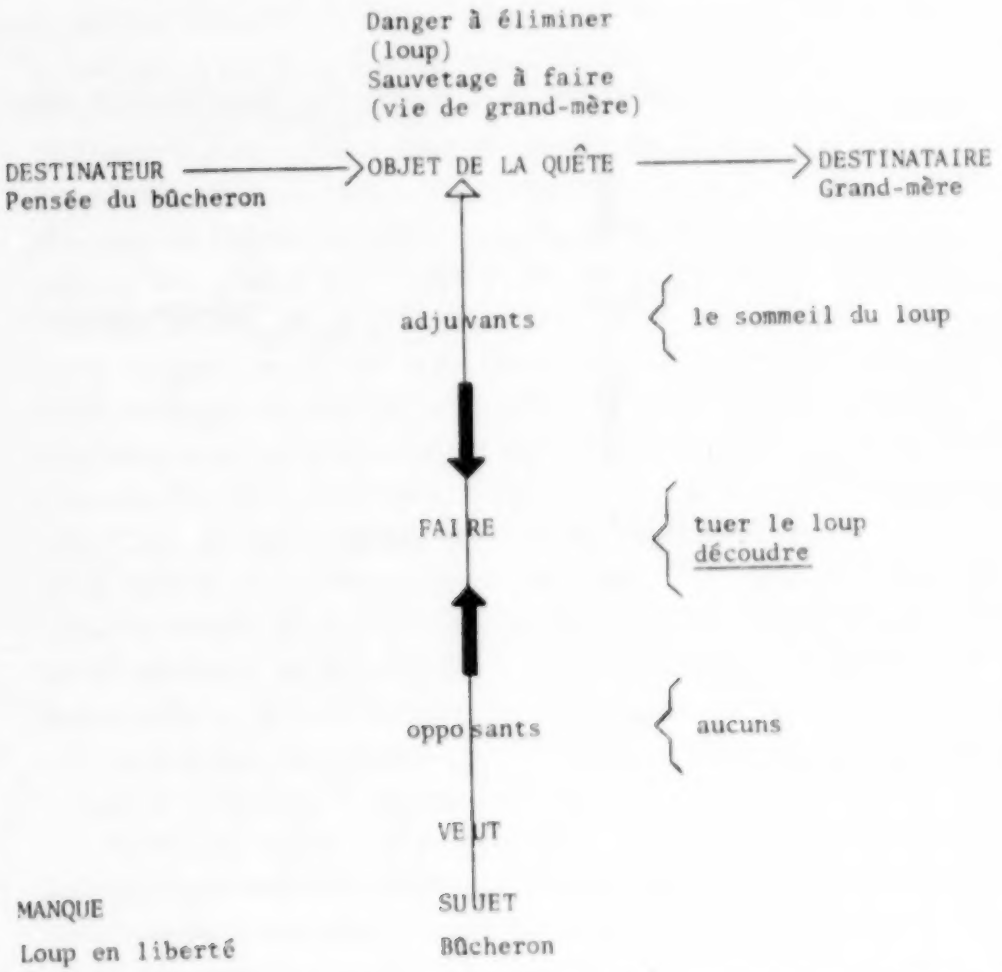
1. Nous illustrons nos propos en faisant allusion à la version du petit Chaperon Rouge parue dans Les contes de Perrault, Éditions Bias, Paris, 1977, page 5.



De la même manière, on peut considérer que le bûcheron a une quête à faire et que la réalisation de cette quête correspond à un adjuvant par rapport à la situation de manque dans laquelle se trouvent la grand-mère et le Chaperon Rouge lorsqu'elles se trouvent dans le ventre du loup. Dans la version que nous utilisons, le bûcheron, en voyant le loup déclare qu'il y a longtemps qu'il le cherche[1]. La situation de manque pour le bûcheron correspond donc à l'existence du loup en liberté. Il veut le tuer dans le but d'éliminer un danger ou encore d'en

1. Ibid, page 9.

avoir la peau. Au moment où il désire accomplir son faire (tirer sur le loup), il lui vient en tête que le loup a sans doute mangé la grand-mère. Il rectifie son faire et, au lieu de tirer, il découd le loup. Ainsi, sa quête devient double: éliminer un danger et effectuer un sauvetage. Il s'ajoute un objet de quête supplémentaire. Il en va ainsi.



Cette façon de dresser plusieurs matrices actancielles offre l'avantage de faire voir de façon plus vive le type de relations que les personnages entretiennent entre eux et ce qui les commandent. Sont-elles intéressées, gratuites ou produites par le hasard? De plus, comprendre que ce qui correspond à un adjuvant pour un personnage X peut correspondre à un opposant pour un personnage Y peut aider de jeunes élèves à prendre conscience de la relativité des choses et ce, même s'il s'agit de per-

sonnages fictifs. Lors des périodes d'objectivation, on peut aussi dépasser le récit, comparer ce qui s'y passe avec des choses qui se passent dans la vie réelle, porter des jugements sur les relations, les gestes, les qualités et les défauts des personnages, etc. Dans le cas du Chaperon Rouge par exemple, on pourrait s'étendre sur la situation du manque vécue par le loup. On pourrait interroger les enfants sur ce qui se passe quand on n'a pas mangé depuis trois jours et qu'on a faim. On pourrait aussi leur demander si le loup aurait pu agir autrement avec le Chaperon Rouge compte tenu du rapport des hommes avec les loups et de l'expérience que le loup a de ce rapport: il sait que les hommes le chassent et veulent sa peau. La ruse du loup est-elle un défaut qui lui nuit ou une qualité qui le sert? De quelle façon aurait-il pu s'y prendre pour obtenir de la nourriture sans faire peur au petit Chaperon Rouge et la manger? De quelle façon cette dernière aurait-elle pu s'en sortir? Si on essayait de réécrire l'histoire de Chaperon Rouge à partir de sa rencontre avec le loup et qu'on essayait de les faire devenir amis... Dans la vie, est-ce que cela arrive que ce qui nous aide nuise aux autres? Est-ce toujours inévitable? Si ce qui aide un ami nous nuit, qu'est-ce qu'on peut faire pour s'aider soi-même? On peut aussi vérifier où se situe l'intérêt du livre. Nous amuse-t-il parce qu'il est un tableau de ce qui pourrait se passer dans la réalité ou si, au contraire, il nous amuse parce qu'il nous permet de nous évader, que les relations entre les personnages sont faciles, etc.? Le narrateur veut-il distraire ou livrer un savoir qu'il croit avoir sur les relations humaines? Veut-il les deux? Que pense-t-on de ce qu'on essaie d'enseigner? Et nous, si on n'aime pas son histoire, que pourrait-on faire pour la transformer, pour rendre les relations entre les personnages plus réalistes ou plus merveilleuses? etc.

c) Le héros n'est pas seul à remplir une quête

Le narrateur nous désigne tel personnage comme étant le héros, en mettant l'accent sur lui de diverses façons. Son titre le mentionne, il est le plus gentil, le plus beau, le plus malin, le plus fort ou le plus malheureux; il peut aussi être celui qui agit le mieux ou le plus, etc. Il est souvent celui qui va ramener l'ordre, combler le manque.

Toutefois, même comme personnage central, il n'est pas toujours celui qui agit. Il y a d'autres personnages qui peuvent réaliser des quêtes et cela sans qu'ils soient les personnages les plus marqués.

On peut distinguer deux types de personnages susceptibles de réaliser des quêtes: le héros fonctionnel et le sujet. Le héros fonctionnel est celui sur lequel s'exerce une focalisation constante et qui fait une quête. Le sujet correspond au personnage sur lequel s'exercent des focalisations épisodiques (le temps qu'il agit) et qui effectue aussi une quête. Par exemple, dans Le Petit Chaperon Rouge le bûcheron et le loup sont des sujets mais la grand-mère et la mère n'en sont pas.

d) Les histoires ne sont pas toujours des histoires de quête(s)

Il existe des histoires où il n'y a pas de manque apparent. On peut songer aux histoires s'adressant aux jeunes enfants et qui visent à leur faire acquérir un savoir plus qu'à les intéresser par une intrigue. On expliquera ainsi par exemple, l'histoire du facteur qui tôt le matin va au bureau de poste trier le courrier pour ensuite distribuer paquets et lettres; on expliquera son parcours, son utilité, etc. Dans ces histoires essentiellement didactiques, il apparaît impossible d'identifier une quête. Il y en a pourtant une: le narrateur utilise son lecteur comme actant. C'est lui qui accomplit une quête de savoir. Il lui fournit les adjuvants (informations) et habituellement rien ne vient empêcher le lecteur de mener à bien sa quête. C'est à titre informatif qu'on expose ce qui précède. Pédagogiquement, il va sans dire, il est moins intéressant d'utiliser la sémiotique pour ce genre d'histoire.

D'ailleurs s'agit-il d'histoires? L'événement déclencheur n'est pas à l'intérieur du livre mais à l'extérieur. C'est souvent l'enseignante qui suscite l'intérêt pour le livre, qui fait démarrer l'action: "acquérir des connaissances". Toutefois, pour les élèves plus âgés qui s'adonneraient à la lecture de romans policiers, il peut être très intéressant d'utiliser le modèle actanciel. En effet, dans les romans policiers, c'est souvent le lecteur qui doit faire ou qui fait l'enquête en même temps qu'un détective; c'est lui qui fait une quête de savoir. Après avoir donné tous les renseignements permettant de dénouer l'énigme mais sans avoir donné la clé de cette dernière, il peut être

assez intéressant de voir de quelle façon les élèves auront utilisé les indices (adjuvants) et les fausses pistes (opposants). Cela peut être à la fois un exercice de compréhension logique (quand les élèves, en cherchant qui a tué par exemple, ordonnent leurs informations reçues) et un exercice d'expression de leur compréhension logique (quand ils verbalisent leurs trouvailles).

L'utilisation du modèle en classe

a) La façon de présenter le modèle

Tout comme le modèle fonctionnel, le modèle actanciel est autant un modèle de lecture que de l'histoire elle-même. En effet, tout le monde sait empiriquement qu'une histoire contient habituellement un manque qu'on essaie de combler. Le dicton populaire: "Les gens heureux n'ont pas d'histoire" en dit long sur notre connaissance de son habituelle nécessité pour faire démarrer l'action.

Pour éviter à l'élève d'avoir l'impression qu'on lui fait faire des découvertes qui n'en sont pas (il sait qu'il y a un héros fonctionnel ou un sujet, des obstacles, des aides, etc.), il est préférable de lui faire retrouver lui-même ce modèle et de le lui présenter ensuite comme une mise en ordre de ce qu'il connaît déjà et qui va l'aider. Cette mise en ordre étant faite, on utilise le modèle (ou une partie du modèle) pour l'aider à mieux apprécier ou critiquer les histoires, l'aider à rendre intéressante celle qu'il écrit. Il faut à tout prix éviter à l'élève d'utiliser les données de la sémiotique uniquement comme des données relatives à la description du contenu d'une histoire. Cela est trop ennuyeux de dire tout haut ce que tout le monde sait déjà!

On suggère donc de faire comprendre à l'élève très vite que le modèle n'est pas une fin en soi; c'est un tremplin pour acquérir des habiletés à écrire des histoires et à mieux comprendre celles qu'on lit car, en observant les personnages, les faits, les objets et les actions d'une histoire, on peut se faire une idée de ce qui la rend intéressante.

b) Démarches utilisables en classe pour identifier les actants

Pour la mise à jour de ce que les élèves connaissent déjà de la distribution des rôles, l'enseignante peut, par exemple, après leur avoir fait lire différentes histoires comportant un manque évident, distribuer un questionnaire aux élèves en leur expliquant que les réponses qu'ils lui apporteront leur permettra de mieux comprendre ce qui se passe dans chacune des histoires. Par la suite, cela va les aider à mieux saisir pourquoi ils aiment mieux telle histoire plutôt que telle autre; par le fait même; cela va leur donner des idées pour rendre leur propre création intéressante. Ils pourraient, par exemple répondre, en équipes, à un questionnaire du type suivant.

Exemple de questionnaire

1. À partir de quel moment de l'histoire as-tu l'impression que ça ne va plus très bien?
   Est-ce au début ou un peu après?
   Essaie d'expliquer par une ou des phrases courtes, ce qui ne va pas.
2. Est-ce qu'il y a un ou plus d'un personnage qui fait quelque chose pour que ça aille mieux?
   Lequel ou lesquels?
3. Ce ou ces personnage(s)-là décident-ils eux-mêmes de faire quelque chose ou bien est-ce d'autres qui le leur demandent ou encore est-ce par hasard qu'ils agissent?
4. Résume en une ou quelques phrases courtes ce qu'ils font et dans quel but ils le font.
5. Pourquoi ou pour qui font-ils cela?
6. Qu'est-ce qui les aide?
7. Qu'est-ce qui leur nuit?

Une fois rempli le questionnaire, quand tous les élèves ont pris connaissance des diverses réponses des équipes et qu'on a discuté des réponses, l'enseignante peut faire remarquer que, si tous les élèves ont pu répondre aux mêmes questions sans avoir lu le même récit, c'est parce

que tous les récits ont quelque chose de commun. Par exemple, il y a toujours quelque chose qui ne va pas bien et un personnage qui ... Dépendamment de ses objectifs ainsi que du niveau auquel elle s'adresse, l'enseignante jugera des rôles actanciels à faire identifier ainsi que des mots qu'elle choisira pour effectuer cette identification (au lieu de parler d'adjuvants et d'opposants, elle pourrait par exemple, parler d'aides et d'obstacles). Elle décidera de présenter le modèle sous forme schématique ou encore, plus simplement, elle demandera aux élèves de l'aider à composer un petit texte qui leur servira d'aide-mémoire de ce qu'ils viennent de découvrir concernant les rôles et les actions dans les histoires. Enfin, suite à cela, elle pourra inviter les élèves à se questionner sur ce qui rend telle et telle histoire plus intéressante qu'une autre: le personnage de cette histoire-ci pose des gestes pour que ça aille mieux; il nous apparaît plus intéressant que le personnage qui joue le même rôle dans telle autre histoire. Pourquoi? Les obstacles rencontrés sont-ils impressionnants, terrifiants, vraisemblables? La chose (morale ou physique) qui manque pour que tout aille bien est-elle digne d'envie, émeut-elle? Toi, si tu voulais construire une histoire intéressante, quelle sorte d'action ferais-tu accomplir au héros? Est-ce plus intéressant quand il y a beaucoup d'obstacles? Etc.

Une autre façon de procéder pour faire découvrir la dynamique actancielle pourrait être celle-ci. L'enseignante dit aux élèves qu'elle a une histoire en tête et qu'elle veut qu'ils la découvrent en lui posant des questions. À cela, elle pourrait ajouter quelques indices. Chaque découverte des élèves est inscrite au tableau et titrée. L'enseignante effectuerait ainsi, elle-même, une mise en ordre des connaissances des élèves.

Exemple

- Ce qui manque pour être heureux
  le jouet est brisé
- Celui qui va changer la situation malheureuse
  Pierre
- Ce qui va l'aider
  son habileté pour bricoler, sa mère, etc.

- Ce qui va lui nuire
  son manque d'argent

On peut aussi décider de combiner la théorie actancielle et le modèle fonctionnel sans passer préalablement par une activité de découverte des actants. Ainsi, une enseignante qui désirerait sensibiliser ses élèves à ce qui fait l'intérêt d'une histoire (choix du narrateur) et qui voudrait leur permettre de développer leur esprit critique face aux valeurs véhiculées dans les histoires pourrait, par exemple, décider de leur en faire compléter (ou écrire) une collectivement à l'aide de certaines données théoriques que les élèves n'auraient toutefois pas à identifier comme telles. À titre d'exemple, on pourrait donner aux élèves, comme point de départ de création, une situation initiale et leur demander de compléter l'histoire. Ces données de départ de même que les éléments apportés par les élèves pour compléter l'histoire pourrait être inscrits au tableau dont l'aire serait répartie comme suit.

Ce qui aide

— Inscription des éléments adjuvants

Avant l'action	Pendant l'action	Après l'action
— Inscription des données de l'enseignante Exemple Marie est une petite fille de 10 ans, qui n'aime pas beaucoup l'école; elle rêve de devenir trapéziste dans un cirque	— Inscription des gestes volontaires et conscients du héros fonctionnel ou du sujet ainsi que les résultats de ces gestes	— Inscription du résultat final des gestes posés par le héros fonctionnel ou le sujet
Exemple Elle est obligée d'aller à l'école.		

— Inscription des éléments opposants

Ce qui nuit

Une fois l'histoire complétée, on peut discuter de son intérêt. Est-ce une belle histoire et pourquoi? Si l'histoire n'est pas satisfaisante, on localise ses points de désintérêt et on les discute. L'enseignante, par ses questions, aide les élèves à retrouver les points de désintérêt. Par exemple, elle peut amener les élèves à identifier ce qu'ils n'aiment pas dans leur histoire, les aider à voir si cette dernière véhicule vraiment ce qu'ils voulaient. Elle peut aussi, en douceur, les faire réfléchir à certaines valeurs et les remettre en question. Voici, à titre indicatif, quelques questions susceptibles de les aider à localiser les points de désintérêt.

- Les gestes posés par le héros sont-ils tous intéressants? Lesquels le sont le moins?
- Y a-t-il trop ou pas assez de choses qui aident ou qui nuisent? Qu'est-ce qui est en trop ou en trop peu?
- Le résultat des gestes posés par le héros est-il satisfaisant? Pourquoi?
- A-t-on rendu le héros assez sympathique? Quelles sortes de qualités a-t-il?
- Les aides que reçoit le héros correspondent-elles à celles qu'on peut recevoir dans la réalité ou sont-elles des aides magiques? L'effet qu'elles produisent correspond-il à celui qu'on voulait obtenir?

Suite aux réponses données à ces questions, on rectifie l'histoire; on transforme ou élimine certains de ces éléments; on compare la nouvelle version à l'ancienne. Si elle n'est pas satisfaisante, on lui fait subir d'autres transformations. On réfléchit aux nouvelles valeurs qui s'ajoutent, on les compare avec celles qu'on a dans la vie, etc. Bref, c'est en travaillant à rendre leur histoire intéressante que les élèves sont amenés à se poser des questions sur les valeurs qu'elle véhicule et les effets qu'elle produit. Une fois que les enfants et les adolescents sont arrivés à faire une version qu'ils jugent satisfaisante, on examine l'aspect qualitatif de cette histoire. Est-elle amusante, triste, éducative, comique, ou tout cela à la fois? Si l'histoire est féérique, comment ferait-on pour la rendre "réaliste" et vice versa?

DEUXIÈME ATELIER

Activité 1

1. Objectifs

- Permettre aux enseignantes de reconnaître la façon dont s'exerce la distribution des rôles dans plusieurs récits.
- Démontrer aux enseignantes comment s'exerce cette distribution dans Le chat botté.

2. Matériel

- Lexique sémiotique.
- Schéma de l'axe de la quête.

3. Déroulement

3.1 Exposé sur la distribution des rôles dans les récits

L'animatrice expose aux enseignantes ce qui suit.

Comme on l'a vu dans le premier atelier, une histoire est nécessairement l'histoire d'un changement. Une série d'événements transforme une situation initiale stable en une situation finale stable. Généralement, le changement se fait pour le mieux[1]. Pour illustrer nos dires, utilisons les contes traditionnels bien connus.

Exemples

Dans Le chat botté: le chat humilié gagne l'estime de son maître.
Dans Cendrillon: Cendrillon maltraitée devient princesse aimée.
Dans Le petit poucet: Petit poucet pauvre et en danger devient riche et en sécurité.

Il en va de même pour plusieurs récits de jeunesse. Qu'il s'agisse de romans-policiers, romans à l'eau de rose, films de cowboys

---

1. Nous faisons allusion aux récits qui respectent une "structure psychologique traditionnelle" de fonctionnement et qui s'adressent aux enfants et aux adolescents.

ou bandes dessinées d'aventures, il s'y effectue presque toujours des changements positifs. Dépendamment des cas, on y retrouvera un ou plus d'un changement de ce type.

a) Des coupables impunis deviennent punis.

b) Un amour perdu est retrouvé.

c) Des ennemis deviennent amis.

d) Un trésor perdu est retrouvé.

e) Etc.

C'est donc dire que plusieurs histoires sont des histoires de manque comblé, de retour à un ordre social, moral, affectif, etc.[1]. Généralement, la situation finale stable est heureuse dans les récits qui s'adressent aux enfants ou aux adolescents[2].

Dans les récits auxquels on fait allusion, le manque (moral, social, affectif, etc.) peut se produire à trois moments différents: premièrement, il peut survenir lors de l'événement déclencheur; deuxièmement, il peut être latent dans la situation initiale et il peut s'accroître par l'arrivée de l'événement déclencheur; troisièmement, il peut être déjà clairement manifesté dans la situation initiale. Dans Le chat botté, par exemple, dès le premier paragraphe, il est prévisible que le chat ne sera pas un héritage apprécié: "Et le moulin continua de tourner vite et bien, l'âne de porter les paquets, et le chat de ronronner, du coin du feu, sans arrêt"[3]. Le manque est là, latent dès la situation initiale. L'événement déclencheur, c'est-à-dire les lamentations du meunier, nous fait plus précisément mettre le doigt sur ce point.

C'est au moment où le manque apparaît clairement ou atteint son point crucial (la goutte qui fait déborder le verre) que l'action s'engage et que se dessinent clairement les rôles que les personna-

---

1. Les histoires créées par les enseignantes lors du 1er atelier seront sans doute des preuves supplémentaires de ce fait.

2. Voir document synthèse pour savoir ce qu'il en est des récits dont la fin est malheureuse.

3. Le chat botté, voir annexe page 150.

ges, les objets et les faits assumeront par rapport à cette action principale ainsi que les relations qu'ils entretiendront entre eux. Habituellement (un ou) des personnages sont désignés ou se désignent eux-mêmes pour rétablir l'ordre, limiter le malaise ou combler le manque. Il s'agit généralement du ou des HÉROS de l'histoire. (On dit généralement, parce qu'il peut arriver qu'on ait affaire à des héros passifs, que ce soit le hasard, une bonne fée, la chance, etc. qui ramènent l'ordre. C'est le cas de La belle au bois dormant[1] par exemple.)

Pour combler ce manque, c'est-à-dire restituer ou obtenir le bien moral, spirituel ou physique faisant défaut (OBJET DE LA QUÊTE), le HÉROS pose des gestes (FAIRE) qui concourent à lui faire atteindre le but qu'il s'est fixé ou qu'on lui a fixé (QUÊTE). Pendant qu'il agit pour atteindre son but, il peut y avoir des personnages, objets et faits qui lui nuisent (OPPOSANTS) et d'autres qui l'aident (ADJUVANTS).

Dans le cas de l'histoire Le chat botté, le héros est évidemment le chat. C'est le personnage sur lequel on met l'accent, sur lequel on "focalise". De plus, c'est un héros fonctionnel, c'est-à-dire qu'il agit pour combler le manque. Si on se place dans sa perspective, le bien moral qui lui fait défaut ou l'objet de sa quête, c'est l'estime de son maître. Les gestes qu'il pose pour atteindre son but peuvent se résumer en une seule grande action, un seul grand faire: séduire le roi*. Pendant qu'il agit dans ce sens, il ne rencontre aucun obstacle, aucun opposant; au contraire,

---

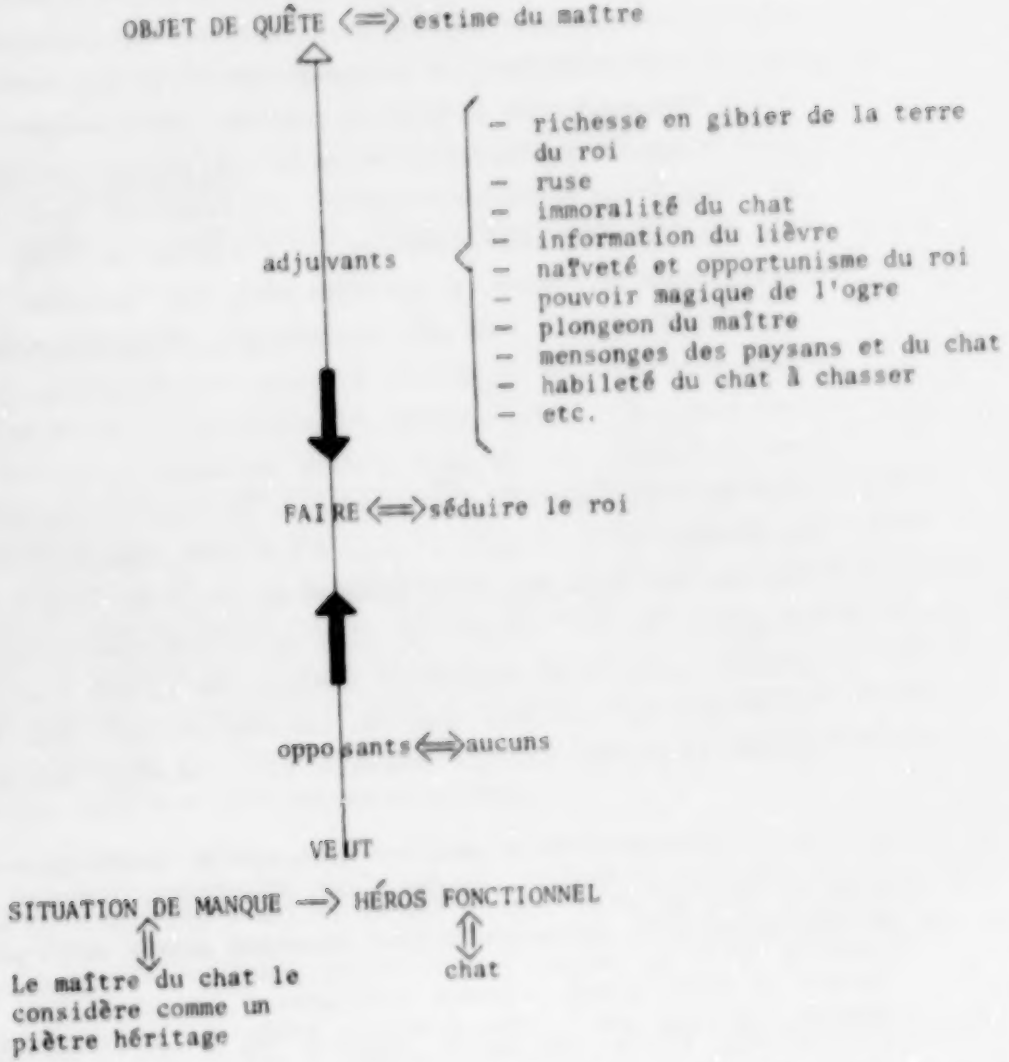
1. Le héros, c'est le personnage sur lequel on focalise, on met l'accent à l'aide de différents procédés; ceux-ci peuvent être graphiques, stylistiques, prosodiques, etc. Cette accentuation est plus ou moins prédéterminée par les codes culturels. Pour d'autres renseignements à ce sujet, consulter "Pour un statut sémiologique du personnage" de Philippe Hamon, dans Littérature, no 6, mai 1972 (numéro spécial sur Lectures).

* Ce "grand" faire peut bien sûr se disséquer en de nombreux "petits" faires.
Exemples. — Chasser sur les terres du roi.
Donner du gibier au roi.
Leurrer le roi (plongeon du maître).
Menacer les paysans.
Etc.

plusieurs éléments lui facilitent la tâche: il a beaucoup d'adjuvants. Par exemple, son intelligence et sa ruse, l'information que lui donne le lièvre, la naïveté et l'opportunisme du roi, la richesse et le pouvoir magique de l'ogre, le plongeon de son maître, les mensonges des paysans, sa connaissance du monde et des rapports d'intérêts qui le régissent (le chat connaît ce qu'est un roi, le pouvoir de l'argent et de la flatterie, etc.), tout cela et d'autres éléments encore jouent le rôle d'adjuvants, l'aide à mener à bien sa quête.

Si on considère l'histoire comme étant une distribution de rôles autour d'une action principale ayant pour but de combler un manque, de rétablir ou d'améliorer un ordre social, moral, affectif, etc., on peut visualiser la chose de cette façon: un axe de quête qui est un modèle de l'action et des rôles tenus par rapport à cette action.

En ce qui concerne Le chat botté, on aurait le schéma suivant.



L'animatrice signale aux enseignantes que ce ne sont pas uniquement les personnages qui jouent des rôles par rapport à l'action principale d'une histoire; il y a aussi des faits et des objets qui le font (exemple: la richesse de la terre du roi joue le rôle d'adjuvant pour le chat, cela facilite son faire). Pour cette raison et dans le but de rendre compte le plus précisément possible de la distribution des rôles, les sémioticiens suggèrent les termes: rôles actanciels ou actants. Cette façon de concevoir

les rôles permet de comprendre beaucoup plus finement la dynamique régissant les relations entre les personnages. Le fait, par exemple, d'avoir identifié la naïveté et l'opportunisme du roi comme étant des adjuvants au faire du chat peut montrer à de jeunes élèves, de façon éloquente, que le type de qualités possédées par le roi détermine en grande partie la relation que le chat entretient avec lui et, partant de cette constatation, des relations interpersonnages aux relations interpersonnelles, il n'y a pas un grand pas à franchir[1]. Cette façon de concevoir les rôles nous aide également à raffiner notre connaissance d'un même personnage. On ne l'appréhende plus tout d'un bloc, on le regarde avec ses contradictions (certains de ses gestes l'aident, d'autres lui nuisent; il en va de même de ses qualités ...); on peut évaluer sa chance ou estimer son mérite (ses adjuvants sont-ils tous magiques ou donnés d'emblée? sont-ils le produit de négociations? est-ce que nous jugeons intéressantes les qualités humaines qu'il possède et qui l'ont aidé à réaliser sa quête? etc.). En dernier lieu, cela peut nous aider à comprendre pourquoi on aime mieux certains récits que d'autres. Le héros a des qualités humaines que nous estimons importantes ou encore un pouvoir magique enviable, etc. Le récit est stimulant

---

1. Lors d'une expérience menée dans une classe de 6^{e} année, les élèves devaient répondre en équipes aux questions suivantes: "Le chat botté se dit aimable, rusé et intelligent. Penses-tu que c'est vrai? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? Trouve des preuves dans les gestes qu'il pose". Quand la liste des faires (gestes posés) a été achevée, les élèves sont revenus en grand groupe défendre leur opinion. En expliquant pourquoi ils considéraient tel geste comme étant une preuve de la ruse ou de l'amabilité du chat, ils en venaient forcément à parler de certains adjuvants. Ainsi, un enfant qui avait compris que l'opportunisme du chat et la naïveté du roi (aussi opportuniste) étaient de précieux adjuvants pour le chat a dit: "Le chat sait que le roi aime les cadeaux et les flatteries. Il est rusé parce qu'il sait comment s'y prendre avec lui". À ce commentaire d'enfant, un autre enfant a ajouté: "C'est normal que le chat agisse comme ça. Moi, si je connais un petit gars que j'aime pas beaucoup mais qui me donne toujours des crèmes glacées quand je vais chez eux, c'est certain que je vais m'arranger pour être ami avec lui ...".

parce que les adjuvants et les opposants sont nombreux ou d'égale force. Le récit est reposant ou trop facile (dépendamment de l'atmosphère de lecture ...): il n'y a rien qui obstrue la voie au héros, il est le plus grand et le plus fort; ses opposants sont quasiment inexistants ou, du moins, vite évacués[1].

3.2 Lexique sémiotique

L'animatrice distribue le lexique sémiotique et l'explique, s'il y a lieu.

4. Considérations pour l'animatrice

Sur 3.1

- Comme il s'agit d'une démonstration théorique de la dynamique actancielle et que, par la suite, l'animatrice fera vivre une expérience de découverte de cette dynamique dans une publicité, le temps alloué à cette démonstration ne devrait pas dépasser une heure trente ou encore ne devrait pas prendre plus de la moitié de la période allouée à cet atelier. L'animatrice verra à abréger certaines parties de la démonstration si elle voit que les enseignantes saisissent plus rapidement certaines parties que d'autres.
- Dans le but de stimuler l'attention des enseignantes, l'animatrice pourrait leur annoncer dès le début du cours, qu'elles vont passer aujourd'hui même à l'application de la théorie qu'elles auront vue ou analysée.
- Également dans le but de gagner du temps, l'animatrice pourrait distribuer le schéma de l'axe de la quête.

Sur 3.2

- Si la distinction entre un héros qui est fonctionnel et un qui ne l'est pas se fait difficilement, l'animatrice pourra donner cet exemple-ci.

---

1. C'est le cas de nombreuses séries américaines télédiffusées. On a affaire à des superhéros dont la puissance n'a pas de limite. Qu'il s'agisse du Dr Quincy ou bien de la femme bionique, le spectateur n'est pas en proie à de vives émotions. Il sait que ces héros réussissent toujours leur quête. Il se repose en regardant l'émission.

Dans La Belle au bois dormant, l'accent est mis sur la Belle. Le titre et les illustrations (s'il y a lieu) ainsi que d'autres façons de la mettre en évidence la surdéterminent, en font un personnage marqué, même si elle n'agit pas et n'a aucun pouvoir à l'exception de sa beauté: pouvoir passif de séduction. Pour un lecteur qui connaît le genre "conte merveilleux", il ne fait aucun doute qu'elle est l'héroïne. Il s'attend à ce genre d'accentuation du personnage féminin qu'on veut lui signaler comme héroïne. Elle a la beauté la plus éclatante; c'est un personnage féminin; le titre du conte la désigne; elle est douce et gentille ... C'est suffisant. On le sait tous: elle est l'héroïne. Personne ne penserait que le prince ou la fée sont les héros. Même s'ils agissent, la "focalisation" ne se fait pas sur eux. Ce qui nous fait reconnaître un personnage comme étant le héros, c'est essentiellement la "focalisation" sur lui. Si, en plus d'être le personnage le plus accentué, le héros agit pour combler le manque ou entreprend une quête, il devient fonctionnel. C'est le cas du chat botté.

5. Prolongement

Activité 2.

Annexe

Lexique

Actants

Personnages, faits, objets concrets ou abstraits assumant des rôles par rapport à l'action principale d'une histoire. Un même personnage, fait ou objet peut remplir différents rôles actanciels et ce, dans un même récit.

Héros

Actant sur lequel on focalise. Le narrateur met l'accent sur lui à l'aide de différents procédés qui peuvent être graphiques, stylistiques, prosodiques, etc. Cette accentuation est plus ou moins prédéterminée par des codes culturels.

Héros fonctionnel

Héros dont la quête détermine et oriente l'histoire. Par exemple, le chat botté est un héros fonctionnel mais la Belle au bois dormant, tout en étant l'héroïne de son récit n'en est pas une fonctionnelle.

Quête

Ce que le ou les héros fonctionnel(s) vise(nt) par rapport à une situation de départ vécue comme un malaise au plan individuel ou social. Dans la formulation d'une quête, il faut les éléments suivants.

- Un sujet: le ou les héros fonctionnel(s).
- Un verbe: vouloir ou devoir.
- Un verbe infinitif qui devrait comporter une idée minimale d'action (même psychologique): découvrir, acquérir, trouver, etc.
- Un complément plus ou moins précis. Par exemple, le chat botté veut gagner l'estime de son maître.

Objet de la quête

Actant qui peut être soit un objet, soit un personnage, soit encore un bien spirituel, moral ou psychologique qui fait défaut lors d'une situation de départ.

Exemple. — L'estime de son maître est l'objet de la quête du chat botté.

Faire(s)

Action(s) entreprise(s) par le héros fonctionnel pour obtenir l'objet de sa quête.

Exemple. – Séduire le roi est le faire du chat botté.

Adjuvant

Actant qui se présente comme l'aide qu'un héros fonctionnel reçoit pour mener à bien sa quête. Cette aide n'est pas nécessairement fournie par des personnages.

Exemples – La baguette magique dans les contes de fée.

– Les bottes de l'ogre dans le Petit Poucet.

Opposant

Actant qui fait obstacle; il tente ou risque de faire échouer la quête du ou des héros fonctionnel(s). Ces obstacles ne sont pas toujours mis par des personnages.

Exemple. – Une forêt ensorcelée à traverser, le froid, la faim, etc.

Activité 2

1. Objectifs

   - Amener les enseignantes à découvrir le modèle fonctionnel et la distribution des rôles dans une publicité fonctionnant comme un message narratif.
   - Permettre aux enseignantes de critiquer des valeurs que sous-tend cette publicité.

2. Matériel

   - Rétroprojecteur
   - Publicité fonctionnant comme le message narratif: dans le cas présent, celle de 2nd Début.

3. Déroulement

   3.1 Présentation de l'activité et mise à jour du modèle fonctionnel

   L'animatrice explique aux enseignantes que certaines publicités fonctionnent comme des récits, à la différence près, qu'elles annoncent une possibilité de dégradation d'une situation initiale heureuse. Dans ces cas-là le héros n'attend pas que survienne le manque: l'évocation de son éventualité tient lieu d'événement déclencheur de l'action qu'entreprend ou que doit entreprendre le héros.

   L'animatrice dit aux enseignantes qu'elles vont regarder ensemble une de ces publicités et essayer d'y retracer le modèle fonctionnel ainsi que la distribution des rôles. Elle utilise pour ce faire le rétroprojecteur.

   L'animatrice alloue quelques minutes aux enseignantes pour regarder la publicité et lire le texte qui s'y rattache.

   Suite à cela, elle leur demande de retracer le modèle fonctionnel contenu dans le texte, c'est-à-dire de repérer les cinq fonctions: situation initiale, provocation, action, réaction, situation finale. Elle leur alloue entre quinze et vingt minutes pour y réfléchir individuellement et leur permettre de synthétiser leurs trouvailles. Après ce laps de temps, elle demande à quelques enseignantes volontai-

res de livrer leurs découvertes au reste du groupe. Elle aide à la formulation ou la facilite s'il y a lieu.

3.2 Découverte du modèle actanciel

L'animatrice passe ensuite à la distribution des rôles. Pour commencer, elle demande au groupe quel est le manque éventuel. Par la suite, elle leur demande d'identifier le héros, l'objet de la quête, la quête, le faire, les adjuvants et les opposants. Une enseignante ou l'animatrice les note au tableau. Ceci se fait pour permettre à tous de visualiser les réponses et d'éviter les redites.

3.3 Critique des valeurs sous-jacentes

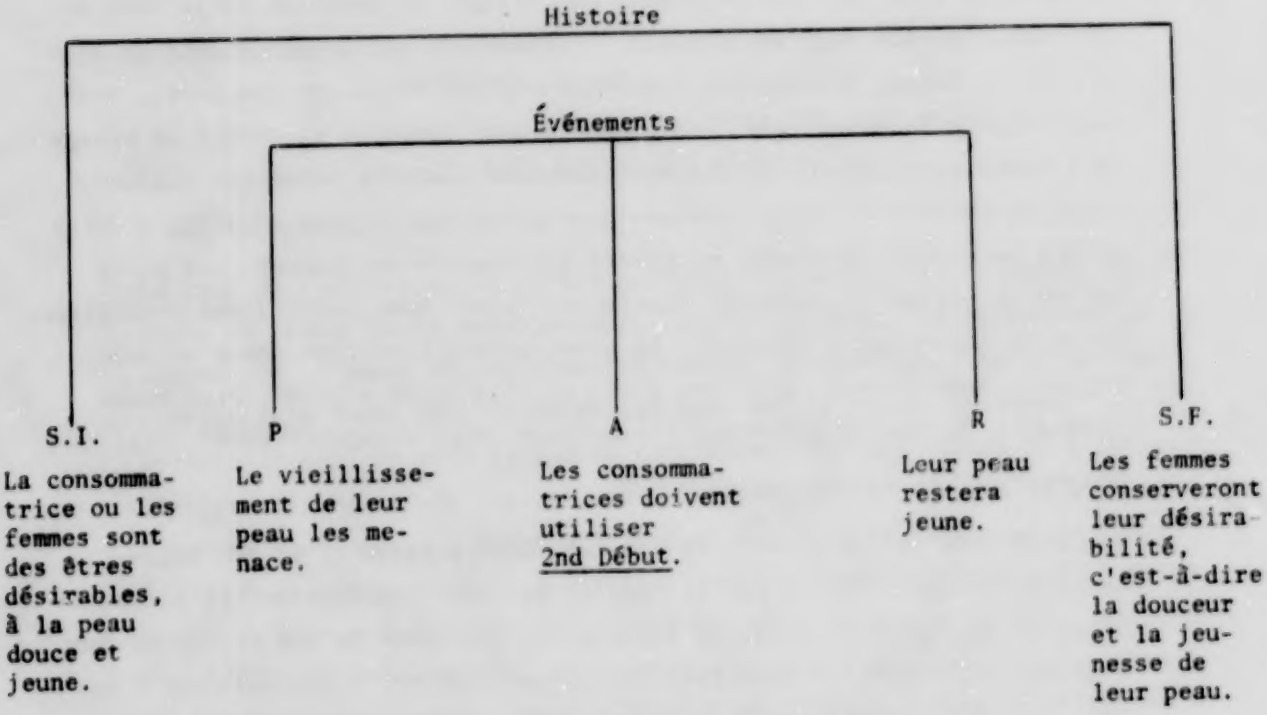
L'animatrice invite les enseignantes à se questionner sur les valeurs véhiculées par la publicité en leur posant des questions du type suivant.

- Par cette quête-là, quel type de mieux-être est obtenu?
- Quel genre de gratification en reçoit le héros?
- Est-ce une quête réaliste? Rejoint-elle des désirs ou des peurs profondes?
- Les adjuvants correspondent-ils à des aides puissantes qu'on peut véritablement recevoir?
- Quel type d'accomplissement personnel réalise le héros en posant son "faire"?
- Est-ce une quête qui augmente un pouvoir, donne un savoir, favorise une "croissance personnelle"?
- La quête est-elle naturelle (spontanée) ou culturelle (suggérée)?
- À qui le faire rapporte-t-il? Est-ce seulement à la consommatrice?
- L'objet de la quête correspond-il à quelque chose de réellement accessible?
- Etc.

4. Considérations pour l'animatrice

Sur 3.1

Les interprétations du texte publicitaire rendues possibles grâce au modèle fonctionnel pourraient ressembler à celle-ci.



Sur 3.2

Pour chaque réponse ou découverte faite, l'animatrice invite les enseignantes à faire une lecture des connotations; elle leur facilite la tâche en leur posant des questions appropriées et en les invitant à regarder attentivement l'image, l'agencement des couleurs, les calligraphies particulières, la manière de présenter le produit, etc.

Synthèse des découvertes possibles

Manque éventuel: — perdre la douceur et la jeunesse de la peau à cause des atteintes du temps.

D'une façon plus connotée que dénotée, perdre sa désirabilité et partant sa sensualité, la tendresse ou l'amour de l'homme. Le "Préservez cet éclat" nous parle d'être désirable. La proximité de la tête de l'homme, la pénombre dans laquelle se trouve son visage, la position de la tête de la femme, la main dans les cheveux, l'extase qui est suggérée dans le visage de la femme, l'intensité lumineuse sur les lèvres et les joues, tout cela suggère la sensualité. La pénombre dans laquelle se trouve le visage de l'homme ainsi que son petit froncement de sourcils suggèrent quelque chose de trouble et/ou de tendre. Il y a une équivalence sémantique entre perdre la douceur du visage et perdre des moments de douceur. De plus, le "Votre visage est examiné, contemplé — aimé" nous parle d'une proximité-intimité équivalant à l'amour: le tiret pourrait se lire comme un deux-points. Dans "À vous de le protéger ..." "le" peut s'interpréter comme l'amour: "À vous de préserver l'amour que votre visage inspire", etc.

Héroïne: — la consommatrice.

On la désigne par "À vous ..."; on lui suggère sa quête et son faire. De plus, l'espace occupé par la tête de la femme représentant la consommatrice de 2nd Début de même que l'intensité lumineuse de son visage en font l'actant sur lequel on focalise. Le discours direct du message met l'accent sur la consommatrice (l'utilisation du "vous"). Il est intéressant de noter que l'illustration lui envoie une image resplendissante d'elle-même.

L'objet de la quête: — l'éclat, la douceur et la jeunesse de la peau.

D'une façon connotée, l'obtention de l'objet de la quête permettra à la consommatrice d'éviter les conséquences-connotations du manque éventuel puisque l'objet de la quête est quelque chose comme la jeunesse éternelle.

La quête: — la consommatrice doit conserver la beauté et la jeunesse de sa peau.

"Cet équilibre, il faut le renforcer dès qu'il est menacé ...". Il s'agit d'un devoir. La consommatrice ne décide pas elle-même; la pu-

blicité, forte des arguments du conditionnement (il faut rester jeune physiquement pour être désirable), lui dicte sa quête.

Le faire: – utiliser 2nd Début.

Ce "faire" est présenté comme allant de soi: "Selon le cas, vous choisirez 2nd Début ...". Garder sa jeunesse éternellement vaut son pesant d'or: inutile de parler du prix de 2nd Début.

Les adjuvants:
- les merveilleuses propriétés de 2nd Début et son ingrédient unique;
- le choix que la consommatrice peut faire entre 2nd Début 600 et 2nd Début 1200.

D'une façon plus connotée que dénotée:

la peur de vieillir et de perdre ses attraits physiques, le devoir féminin de rester belle physiquement, la peur de perdre la tendresse, la sensualité, l'amour et leurs manifestations de même que l'envie de ressembler à la femme de l'illustration sont également des adjuvants. À un certain niveau, on peut également considérer la construction de l'image, les jeux d'ombre et de lumière, la congruence entre le texte et l'image comme en étant aussi. C'est l'éclairage qui rend le visage de la femme éclatant et donne envie de lui ressembler. L'image représente à la fois ce qu'il faut préserver et ce qui est préservé donc elle apporte une preuve d'efficacité du produit, une certaine garantie de réussir. Également, la courte démonstration pseudo-scientifique (contenue dans le texte) de l'action du produit: "Le CEF qui pénètre ..." tient lieu d'adjuvant nous manifeste que 2nd Début n'est pas un produit charlatanesque. On sait de quoi est composé l'équilibre de la peau: " ... équilibre fragile dont l'hydratation est un facteur important ..." et encore: " ... maintenir le niveau d'humidité qui lui est nécessaire ...". Le produit 2nd Début est un adjuvant superpuissant, une sorte de baguette magique. L'espace qu'il occupe dans l'image, la luminosité de la bouteille, sa position (il semble faire partie de la femme) accrochante pour l'oeil nous font nous demander si ce n'est pas lui le héros. La publicité désigne la consommatrice comme héroïne mais exerce aussi une focalisation sur son produit. Cette ambiguïté n'est pas innocente. On a à la fois affaire à la merveilleuse aventure de 2nd Début et à celle de sa consommatrice.

Les opposants: – aucuns

S'il en existe, ils seront évacués par la superpuissance des adjuvants; ils pourraient être le prix, l'utilisation quotidienne du produit susceptible de devenir ennuyeuse, l'âge, la vie, etc.

Sur 3.3

L'animatrice verra à faire approfondir leurs réflexions aux enseignantes en choisissant des questions pertinentes. Celles que nous suggérons le sont à titre indicatif.

Considérations générales

La publicité que nous avons sélectionnée ne s'adresse malheureusement pas aux enfants. Les publicités s'adressant aux enfants et fonctionnant comme des messages narratifs sont surtout télévisuelles; par exemple, les publicités relatives aux jouets fonctionnant souvent comme des récits. Il faudrait le mentionner aux enseignantes. Les enfants et les adolescents étant pour la plupart de grands consommateurs de télévision, il serait sans doute intéressant de travailler avec eux certains messages publicitaires. L'animatrice explique aux enseignantes que cette activité vise en partie à leur faire découvrir comment la sémiotique narrative peut s'appliquer à d'autres produits culturels que la littérature.

5. Prolongement

- Lecture du document synthèse.
- Début de découverte de la distribution des rôles dans les récits qu'ils ont choisi en équipe. (Elles rendront compte au groupe de leurs trouvailles lors du 5^{e} atelier.)
- Penser à des usages que les élèves peuvent faire des divers éléments théoriques étudiés.

Préservez cet éclat. Dès le début.

TROISIÈME ATELIER

Activité 1

1. Objectifs

- Permettre aux enseignantes de prendre connaissance des diverses adaptations possibles d'une activité de découverte d'un modèle fonctionnel.
- Permettre aux enseignantes de se donner des moyens de remédier à certaines difficultés rencontrées lors d'une activité spécifique.
- Permettre aux enseignantes de s'interroger sur la valeur pédagogique, didactique et pratique de ces moyens.

2. Matériel

Notes des enseignantes sur les expérimentations qu'elles ont faites.

3. Déroulement

3.1 Façon de procéder pour effectuer le retour

L'animatrice suggère aux enseignantes la façon suivante de procéder pour effectuer un retour sur l'activité de découverte du modèle fonctionnel que ces dernières ont fait vivre à leurs élèves. L'animatrice invite les enseignantes à se regrouper par équipes-niveau et à se nommer une secrétaire qui verra à faire une synthèse de ce qui aura été exprimé dans son équipe relativement à chacun des points suivants; elles disposent de trente minutes pour ce faire.

1. La façon prise pour adapter l'activité de découverte du modèle fonctionnel à leurs élèves, c'est-à-dire l'utilisation faite du temps, le matériel utilisé, la manière de travailler.
2. L'intérêt qu'a présenté l'activité.
   a) Faits observés concernant la participation et l'intérêt des élèves aux différentes étapes de l'activité.
   b) Le "degré d'aisance" des enseignantes dans ce type d'activité, c'est-à-dire les facilités et/ou difficultés d'animation aux différentes phases de l'activité.

3. La valeur éducative de l'activité.

   a) Faits observés qui laissent croire ou non que l'objectif "reconnaître le modèle de fonctionnement des histoires" est atteint.

   b) Faits observés qui laissent croire ou non que d'autres apprentissages ont été faits ou encore que les élèves ont compris que l'apprentissage qu'ils ont fait est transférable à d'autres histoires.

4. Les moyens de remédier aux difficultés rencontrées par les enseignantes et par leurs élèves.

3.2 Échange sur les activités vécues en classe d'élèves

Une fois la première étape de l'activité écoulée, l'animatrice invite chaque secrétaire à se faire la porte-parole pour livrer à la classe de façon relativement succincte ce que son équipe a exprimé. Cela dure environ trente minutes.

3.3 Moyens de remédier aux difficultés rencontrées et critique de ces moyens

Quand la dernière secrétaire a fini de rendre compte de sa synthèse, les enseignantes sont invitées à donner leur opinion sur les différents moyens préconisés par chaque équipe pour remédier aux difficultés qu'elles ont rencontrées et sur les qualités (pédagogiques, didactiques, pratiques, etc.) qu'elles voient à ces moyens. S'il y a lieu, la classe entière s'attarde à chercher des moyens (de remédier à des difficultés) qu'elles n'ont pu trouver en petites équipes. On alloue trente minutes pour ce faire.

4. Considérations pour l'animatrice

Sur 3.1

Lors de cette étape de l'activité, l'animatrice va d'une équipe à l'autre et précise aux enseignantes qu'il ne s'agit pas de donner des réponses exhaustives à toutes les questions mais bien de donner des précisions sur ce que leur adaptation d'activité a de spécifique, c'est-à-dire sur ce qui la rend différente de l'activité de découverte qu'elles ont elles-mêmes vécue.

En ce qui a trait à l'intérêt présenté par l'activité ainsi qu'à sa valeur éducative, l'animatrice insiste pour que les enseignantes partent de quelques faits observables manifestant de l'intérêt et/ou un apprentissage. Par exemple, au lieu de relever que "les enfants respectaient les consignes et écoutaient bien", ce qui n'est pas nécessairement toujours une preuve d'intérêt, on pourrait avoir des faits observés de ce type-ci: "Certains élèves ont demandé d'eux-mêmes que soit relue une partie d'histoire; ils disaient n'être pas certains qu'on avait bien ordonné les événements sur le tableau" ou encore "en petites équipes, ils parlaient beaucoup (négociaient ou se disputaient) du contenu qu'ils voulaient mettre dans leur histoire; mais, en grand groupe, certains ont manifesté verbalement que ce n'était pas intéressant" ou encore "bien avant que le tableau soit complété, plusieurs enfants ont dit que les histoires marchent toutes de la même façon". Etc.

Sur 3.2

L'animatrice vérifie si ce que les porte-parole exposent est clair pour tout le monde. Si certaines questions sont posées au porte-parole, l'animatrice voit à ce que les questions et les réponses ne s'éloignent pas trop du sujet.

Sur 3.3

Si, pour certaines difficultés rencontrées lors des expérimentations, certaines équipes n'ont pas réussi à trouver des "remèdes" ou encore ont trouvé des "remèdes" qu'elles ne jugent pas assez efficaces ou satisfaisants, l'animatrice demande aux enseignantes de s'attarder en premier lieu à ces cas.

5. Prolongement

Aucun dans l'immédiat.

Activité 2

1. Objectif

Amener les enseignantes à utiliser le modèle actanciel comme instrument d'interprétation de la distribution des rôles contenus dans les récits qu'elles ont choisis.

2. Matériel

- Récits courts.

3. Déroulement

L'animatrice invite les enseignantes à se regrouper par équipes-niveaux. Elle leur demande d'utiliser le modèle actanciel pour rendre compte de la distribution des rôles dans les récits qu'elles ont choisis. Elle leur laisse le choix de dresser un ou plusieurs modèle(s). Selon le récit auquel elles ont affaire, l'animatrice leur demande de décider elles-mêmes de la façon la plus intéressante de faire une lecture des rôles et de voir ensuite les valeurs qui s'y rattachent. Elle leur signale qu'elles rendront compte de cette lecture à la classe entière lors du cinquième atelier.

Durant ce travail, l'animatrice circule dans les équipes et répond aux questions des enseignantes. Elle leur apporte des précisions sur les rôles actanciels et, s'il y a lieu, les aide à formuler la ou les quête(s), les invite à être attentives aux valeurs dont les actants sont les véhicules.

4. Considérations pour l'animatrice

Le but premier de l'activité étant d'habiliter les enseignantes à dégager d'une intrigue un ou des modèles actanciels, l'animatrice verra en premier lieu à les aider pour ce faire. Elle ne fait pour le moment qu'une invitation à regarder les actants comme véhicules de valeurs. La critique de ces valeurs viendra plus tard.

5. Prolongement

Chaque enseignante doit lire les récits choisis par les autres équipes, récits que l'animatrice a photocopiés et distribués.

QUATRIÈME ATELIER

(Document synthèse)

Les compétences des sujets de quête

Les savoirs du chat botté

Il ne suffit pas qu'un sujet de quête veuille ou doive accomplir un faire pour qu'il en soit capable. Il lui faut normalement disposer de certains pouvoirs ou de certains savoirs pour agir efficacement. Si le chat réussit son faire, c'est-à-dire séduire le roi, et parvient ainsi à obtenir l'objet de sa quête (estime du maître), c'est qu'il détient certains savoirs. Il sait tout d'abord ce qu'est un roi au point de vue des pouvoirs politiques et économiques. Il connaît ensuite beaucoup de choses sur les relations diplomatiques (il s'y prend "gracieusement" avec le roi), les rapports de force et les relations d'intérêts. Parce qu'il connaît le pouvoir que confèrent l'argent et le statut social, il fait passer son maître pour un riche marquis. À cela, on peut ajouter son immense savoir sur la psychologie humaine: il connaît l'impact des attentions particulières, des compliments ou des flatteries, etc. Bref, il dispose de savoirs psychologiques et sociopolitiques qui lui facilitent l'accomplissement de son faire. Il sait comment s'y prendre au départ, il ne l'apprend pas en cours de quête. Ce sont surtout les connaissances qu'il possédait avant d'agir qu'il met à profit dans son entreprise de séduction. Expliquons-nous. Le chat aurait très bien pu décider d'accomplir un premier faire: voler le trésor du roi, quitte à comprendre (acquérir un savoir) ensuite qu'il aurait mal agi puisque lui et son maître auraient constamment dû se cacher par la suite pour ne pas être fait prisonniers par le roi. Suite à cette acquisition de savoir, le chat aurait pu rendre en secret le trésor au roi et opter pour un autre faire, c'est-à-dire séduire le roi. Si tel avait été le cas, le chat aurait acquis du savoir en cours de quête; en effet, après un premier faire, il aurait compris qu'il vaut mieux entrer dans les bonnes grâces des puissants que de se les mettre à dos. Tel n'est pas le cas; le chat joue toujours les bonnes cartes: ce ne sont ni des conseillers ni ses faires qui lui font acquérir des savoirs supplémentaires importants et déterminants pour l'atteinte de son

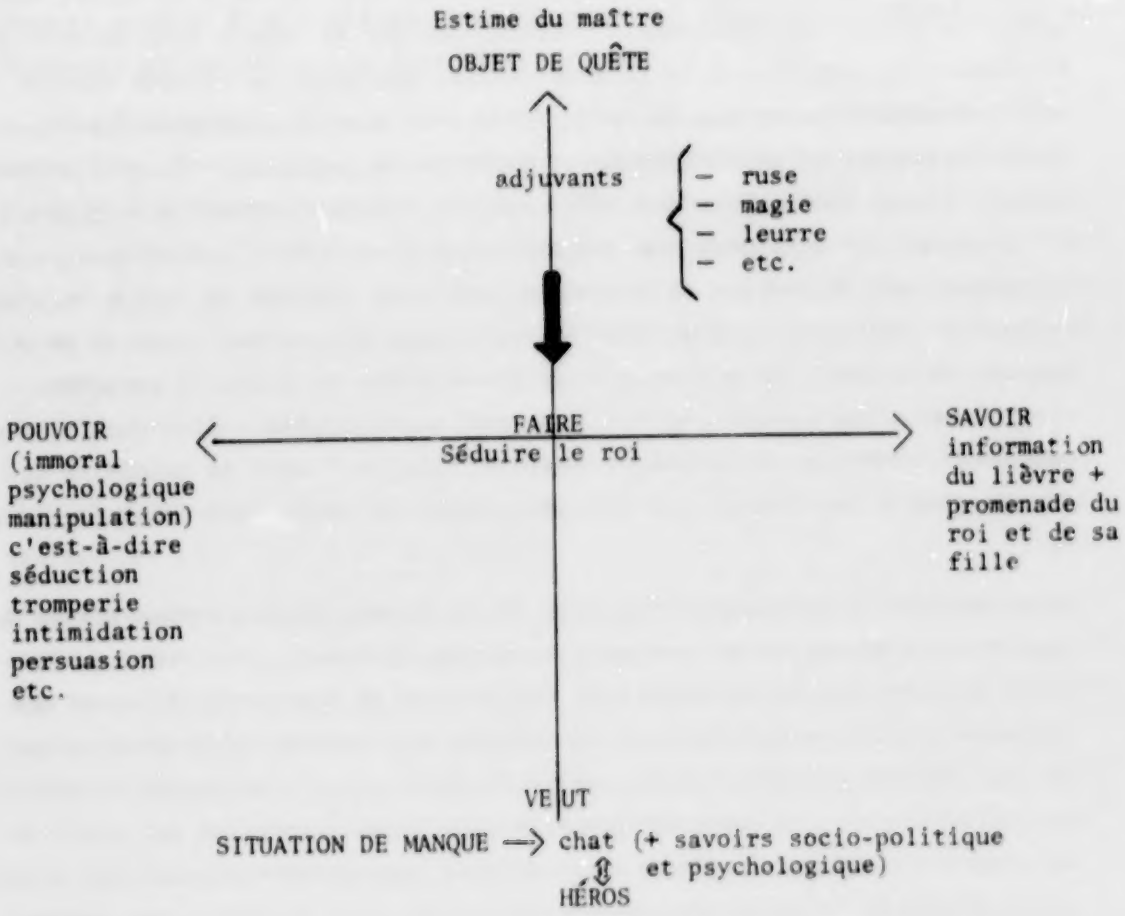
objet de quête. Il jouit de savoirs extrêmement importants avant même d'entreprendre sa quête. Il les actualise dans l'orientation de ses actions. Les quelques savoirs acquis en cours de quête restent minimes: ce ne sont que des informations ou des occasions qu'il met immédiatement au service d'un plus grand savoir possédé préalablement. Ainsi, dès qu'il apprend du lièvre que les terres appartiennent au roi, le chat sait déjà comment orienter ses faires: il connaît depuis longtemps ce que signifie une propriété de roi en terme de richesse et ce qu'est un roi en terme de pouvoir politique. De la même façon, lorsqu'il apprend la promenade du roi et de sa fille, il sait tout de suite qu'il s'agit d'une occasion à saisir parce qu'il connaît les "vertus" de l'opportunisme et du mariage avec la noblesse. Bref, ces quelques informations acquises conjuguées avec son grand savoir, lui facilitent l'acquisition des pouvoirs permettant la réalisation de sa quête.

Les pouvoirs du chat botté

Il en va autrement en ce qui a trait aux pouvoirs du chat. Avant d'entreprendre sa quête, le chat ne dispose d'aucun pouvoir actualisé pouvant l'aider à accomplir son faire. Aucun témoignage d'autres personnages ne mentionne la puissance du chat, aucun geste posé par lui ne montre qu'il en a une. Définissant le pouvoir comme une capacité d'agir actualisée, le chat, au départ, n'a pas les pouvoirs qu'on peut lui reconnaître en cours de quête. Ses pouvoirs de séduction, de persuasion, de manipulation et d'intimidation sont au point mort lorsque le manque apparaît dans les lamentations du maître. C'est en cours de quête, c'est-à-dire lorsqu'il accomplit ses faires que le chat fait montre de ses pouvoirs virtuels et les rend véritables, effectifs et efficaces. Autrement dit, il acquiert ses véritables pouvoirs en agissant. C'est lorsque ses manigances réussissent qu'il détient de véritables pouvoirs. C'est après avoir vu le résultat de sa menace auprès des paysans que chacun lui reconnaît un véritable pouvoir d'intimidation; c'est en menaçant qu'il acquiert son pouvoir d'intimidation. De la même manière, c'est à la vue du roi trompé qu'on reconnaît au chat son pouvoir de persuasion et c'est en agissant pour tromper le roi qu'il acquiert véritablement ce pouvoir de persuasion sur ce dernier. En somme le chat acquiert ses pouvoirs en agissant en cours de faire. L'acquisition de ces pouvoirs lui permet

d'atteindre son objet de quête et, une fois cet objet atteint, il dispose d'un nouveau pouvoir économique et social: il est devenu seigneur. En définitive, le chat fait avant tout une quête de pouvoir: il apprend peu de choses qu'il ne connaissait déjà; son faire de même que l'obtention de son objet de quête riment avec des acquisitions de pouvoir.

Visualisons la chose en ajoutant à l'axe de la quête celui des compétences acquises en cours de faire et en complétant le tableau avec les savoirs du chat au départ.



Les types de quêtes

Le chat disposait de nombreux savoirs avant d'entreprendre sa quête et cette dernière lui a surtout permis d'acquérir des pouvoirs; mais il n'en va pas toujours ainsi. Certaines quêtes sont principalement des quêtes de pouvoirs; d'autres, principalement des quêtes de savoirs; d'autres, enfin, des quêtes où les acquisitions de pouvoirs et de savoirs semblent aussi importantes quantitativement que qualitativement.

Font partie des quêtes qui sont principalement des quêtes de savoirs, certaines quêtes philosophiques (le sujet cherche "une vérité") ou encore des quêtes de détectives (enquêtes). Certes, pouvoir et savoir sont souvent difficilement dissociables mais il n'en demeure pas moins qu'on peut souvent pour ces cas-ci penser que les acquisitions de savoirs sont plus importantes quantitativement ou qualitativement que celles de pouvoirs. Illustrons ces dires à l'aide du "célèbre Sherlock Holmes". Habituellement, Holmes réussit toujours ses missions: le lecteur le sait avant même que n'apparaisse le manque dans l'aventure qu'il s'apprête à lire; Watson se charge de l'en aviser et l'aventure précédente (lue) agit comme preuve des pouvoirs et des savoirs de Holmes. Ce que ce dernier ira chercher en cours de (en)quête, c'est surtout des savoirs, de l'information particulière. Bien sûr, il augmentera ou affinera son pouvoir d'analyse, mais, en cours de quête, il acquerra surtout des savoirs qui lui permettront de faire jouer son pouvoir initial.

Voici maintenant un exemple de quêtes où les acquisitions de pouvoirs et de savoirs en cours de faire sont tout aussi importantes. C'est le cas d'un sujet de quête qui se voit désigner une mission du type aller délivrer une princesse gardée prisonnière par un sorcier dans un endroit inconnu et qui se voit également menacé d'être tué s'il n'arrive pas à accomplir sa mission. Cet individu doit, en cours de quête, acquérir des savoirs et des pouvoirs tout aussi importants; il doit, par exemple, savoir où est gardée prisonnière la princesse, acquérir des moyens (pouvoirs) pour la sortir des griffes du sorcier, savoir quand le sorcier n'est pas là ou encore pouvoir neutraliser ce dernier, etc. Bref, les acquisitions de pouvoirs et de savoirs sont toutes aussi importantes dans ce type de quête.

Les savoirs ou pouvoirs acquis en cours de faire et certains de leurs impacts particuliers

Parfois, certains pouvoirs ou savoirs acquis en cours de faire détournent le sujet de son objet, lui font remplacer cet objet par un autre ou encore lui font rectifier son faire.

Prenons le cas d'un sujet de quête qui acquiert un pouvoir magique, tel un don d'une fée. Fort de ce pouvoir, il peut devenir plus ambitieux, l'objet de quête qu'il visait peut lui apparaître moins intéressant parce qu'il se sent maintenant la capacité d'obtenir plus. Par exemple, au lieu de simplement vouloir être à l'aise financièrement, il pourrait vouloir devenir millionnaire et rectifier son faire dans ce sens.

Il peut également arriver qu'une acquisition de savoir ou de pouvoir "accidentel" détourne un sujet de sa quête. On peut penser à un homme d'affaires qui aurait comme quête le désir d'obtenir l'amour d'une femme. Agissant pour la séduire, il décide de lui faire une surprise; se rendant chez elle sans avertir, il découvre qu'elle est l'espionne qui a volé les documents secrets de sa compagnie. Il pourra complètement changer de quête, transformer sa quête sentimentale en quête de "justice", pour ainsi dire. Dans ce cas-ci, l'acquisition du savoir (la femme est une espionne) n'aide pas du tout à l'obtention de l'objet de quête; bien au contraire, ce savoir "accidentel" changera tout, fera abandonner une première quête pour en entreprendre une seconde sans lien avec la première.

D'autres quêtes portent sur un sujet qui, après avoir désiré très consciemment un pouvoir ou un savoir, change son fusil d'épaule suite à l'acquisition imprévue d'autres pouvoirs ou savoirs. Par exemple, une adolescente veut devenir chorégraphe (acquérir le pouvoir de danser, de donner des spectacles, d'être célèbre, etc.). En cours de faire, c'est-à-dire en suivant des cours de danse, en apprenant son métier, elle se rend compte de la discipline que cela demande, du genre de vie qu'elle devra mener, des difficultés qu'elle éprouve, etc. (acquisitions de savoirs). Tous ses savoirs l'amènent à ne plus voir son mieux-être dans l'obtention de cet objet de quête et elle s'en détourne. Sa quête initiale en était une de pouvoir; en cours de faire, elle est devenue quête de savoir et ces savoirs l'ont détournée de son objet. Ainsi, une quête très précise de pouvoir s'est transformée en une quê-

te de savoir assez large (savoir sur les difficultés de la vie, sur la nécessité de faire des choix, de bien se connaître, etc.). Une fois ces savoirs acquis, ils servent à réaliser une autre quête.

Les savoirs ou pouvoirs acquis en cours de faire ne rendent pas toujours les sujets capables de bien effectuer leur faire et d'obtenir l'objet de leur quête. On peut distinguer différents pouvoirs et savoirs. Certains sont nécessaires à l'accomplissement du faire auquel ils sont étroitement reliés aidant à l'effectuer dans ces différentes étapes. D'autres naissent de l'expérience de certains faires et peuvent ou non être en relation avec l'atteinte de l'objet de quête. D'autres enfin, ont à la fois quelque chose à voir avec l'accomplissement du faire et à la fois le dépassent: ils donnent au sujet des savoirs et/ou des pouvoirs transférables.

Intérêt de la notion de compétences pour l'exploitation de la lecture

Il peut être intéressant de faire s'attarder de jeunes élèves sur les types de pouvoirs et de savoirs de leurs héros préférés, de les amener ainsi à développer leur esprit critique par rapport aux modèles de réussite ou d'échec véhiculés dans les récits à travers les pouvoirs et les savoirs valorisés.

On peut les amener à s'interroger sur les types de pouvoirs et de savoirs de leur héros (d'ordre physique, moral, économique, spirituel) et sur leur provenance (sont-ils acquis ou innés? sont-ils fruits d'expérience ou tombés du ciel?). On peut également regarder sur qui ou sur quoi ces pouvoirs et savoirs agissent (le héros ou le sujet acquiert-il un pouvoir ou savoir sur lui-même ou sur les autres?). On peut aussi s'interroger sur le type d'enrichissement qu'ils procurent au sujet de quête (matériel, spirituel, humain, autre). On peut également mettre en relation ces pouvoirs ou savoirs avec ceux qu'on croit pouvoir véritablement acquérir dans la vie et qui seraient nécessaires pour mener une quête "réaliste". On peut aussi regarder les effets que produisent chez le lecteur les pouvoirs ou savoirs "invraisemblables" de certains héros (cela amuse, émeut, ennuie, fait rire ou pleurer). On peut aussi regarder l'attitude qu'adopte le narrateur ou les autres personnages par rapport aux pouvoirs ou savoirs du héros (l'envient-ils? l'admirent-ils? sont-ils fascinés ou exaspérés par lui?) On peut aussi se demander si les pouvoirs ou savoirs détenus par le héros seraient suffisants dans la "vraie vie" pour mener le même type de quête.

Bref, toute une série de considérations sur les pouvoirs ou savoirs peuvent être faites et ces considérations sont susceptibles d'aider l'élève à comprendre pourquoi il apprécie tel ou tel héros et privilégie tel ou tel modèle de réussite ou encore sympathise avec tel personnage dont la quête a échoué. Certaines mises en situation bien faites pourraient même l'amener à voir l'influence qu'exerce sur lui le narrateur en lui proposant des valeurs à travers les compétences du héros. Il pourrait du coup apprendre à apprécier ou se méfier de façon plus personnelle des talents des narrateurs.

Démarches pédagogiques utilisables en classe

- Faire réécrire une histoire connue et appréciée des élèves en enlevant certaines compétences précises au héros et en donnant comme consigne aux élèves de lui faire quand même réussir sa quête. Évaluer ensuite l'intérêt de la nouvelle histoire par rapport à la première. Regarder par quoi les compétences ont été remplacées et apprécier les qualités humaines, magiques, morales, etc. des nouvelles compétences.
- Faire réécrire une histoire où la quête du sujet a échoué, en ayant cette fois-ci comme consigne de la faire réussir. Regarder les différentes compétences choisies pour la réussite, en évaluer les intérêts et les qualités humaines.
- Faire identifier par les élèves les différentes compétences de leur super-héros. Comparer ces compétences pour voir si elles sont semblables ou différentes et identifier celles qu'on juge les plus intéressantes de même que les raisons qui les font voir ainsi.

QUATRIÈME ATELIER

Activité 1

1. Objectifs

- Faire découvrir aux enseignantes les types de compétences pouvant être nécessaires aux sujets de quête pour réussir leur entreprise.
- Faire constater que ces compétences (savoir et/ou pouvoir) sont des véhicules de valeurs appréciables et/ou critiquables.

2. Matériel

Conte Le chat botté.

3. Déroulement

3.1 Présentation de l'activité

L'animatrice expose ce qui suit aux enseignantes.

Pour entreprendre une quête, un personnage doit être volontaire (vouloir) ou du moins y être obligé (devoir). Si l'on veut, c'est la condition minimale pour qu'un actant devienne sujet de quête[1]. Il s'agit là de prédispositions obligatoires: c'est parce que le chat botté veut gagner l'estime de son maître et que le chaperon rouge doit rendre visite à sa grand-mère qu'ils peuvent devenir sujets de quête. Ces prédispositions, vouloir ou devoir entreprendre une quête, ne suffisent évidemment pas pour que la quête réussisse; il faut encore que l'actant sujet dispose de certaines compétences pour atteindre son but. Il lui faut normalement certains pouvoirs et/ou savoirs pour agir efficacement, pour que son faire lui permette d'atteindre l'objet de sa quête. Pour illustrer ces dires, on n'a qu'à penser au petit Chaperon Rouge: elle ne mène pas à bien sa quête parce qu'elle manque de compétences (savoir et pouvoir) pour accomplir son faire, à savoir aller chez sa grand-mère

---

1. À l'avenir, on emploiera le terme sujet de quête par souci d'économie puisqu'un héros fonctionnel est nécessairement sujet de quête.

sans s'attarder. Elle ne connaît pas le danger ($\overline{\text{savoir}}$)[1] et ne dispose d'aucun pouvoir pour éliminer les personnages, faits ou objets qui la distraient de sa mission. Son $\overline{\text{savoir}}$ est tel qu'elle ne comprend même pas les raisons pour lesquelles son faire doit être accompli sans qu'elle s'attarde ... Sans pouvoir et sans savoir et sans aucune possibilité d'acquérir ces compétences en cours de quête, elle échoue et n'atteint pas son objet de quête.

Il en va tout autrement du chat botté: il réussit sa quête parce qu'il accomplit bien son faire, parce qu'il dispose de compétences au niveau du savoir et/ou du pouvoir.

3.2 Le savoir et le pouvoir

L'animatrice invite les enseignantes à identifier les pouvoirs et les savoirs du chat qui lui permettent de réussir son entreprise de séduction; elle leur demande aussi de donner les raisons qui les portent à reconnaître au chat ces pouvoirs ou savoirs. En guise d'exemple de ce qu'elle attend, elle peut donner celui-ci: "Le chat peut intimider: après qu'il a menacé les paysans, ces derniers n'hésitent pas à mentir parce qu'ils le craignent".

L'animatrice alloue entre quinze et vingt minutes aux enseignantes pour ce faire; elle leur précise qu'il ne s'agit pas de détailler très longuement leurs découvertes mais bien de les noter de façon abrégée: par la suite, on rendra compte de ces découvertes oralement. L'animatrice invite les enseignantes à se regrouper en équipes de quatre ou cinq personnes pour effectuer ce travail.

Pendant que les enseignantes s'affairent, l'animatrice utilise une partie du tableau pour dresser l'axe de la quête du chat botté. Elle utilise ensuite l'aire restante comme suit.

---

1. $\overline{\text{Savoir}}$ = non-savoir.

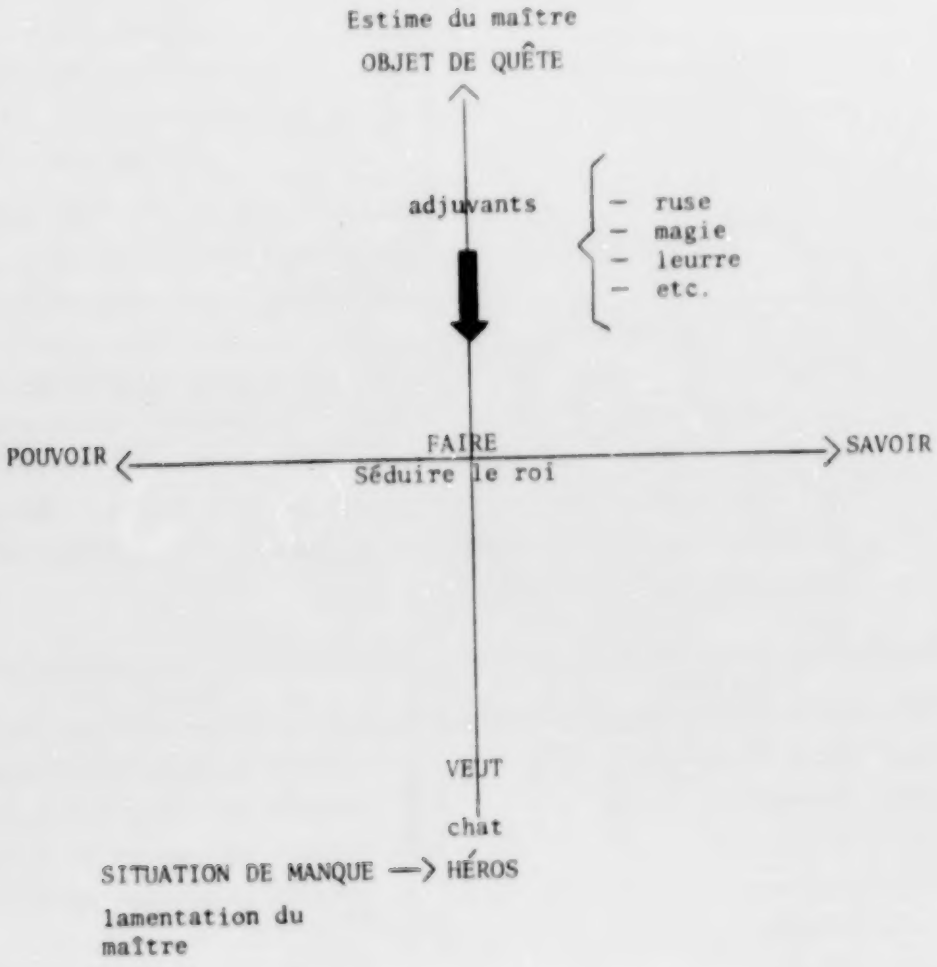
Pouvoir	Savoir

Une fois le temps de travail écoulé, l'animatrice invite chaque équipe à se nommer une porte-parole. Ces dernières rendent maintenant compte au groupe des trouvailles de leur équipe. Chaque observation nouvelle est notée sur le tableau. Le tableau complété pourrait ressembler à ceci.

Pouvoir	Savoir
– peut jouer la comédie – peut intimider – peut séduire – peut persuader – peut tromper – peut calculer	– connaît la psychologie humaine – connaît les relations humaines – connaît le pouvoir de l'argent – connaît le système socio-politique – apprend que la terre appartient au roi – apprend la promenade du roi et de sa fille

3.3 Les compétences

L'animatrice complète l'axe de la quête en y ajoutant l'axe des compétences.



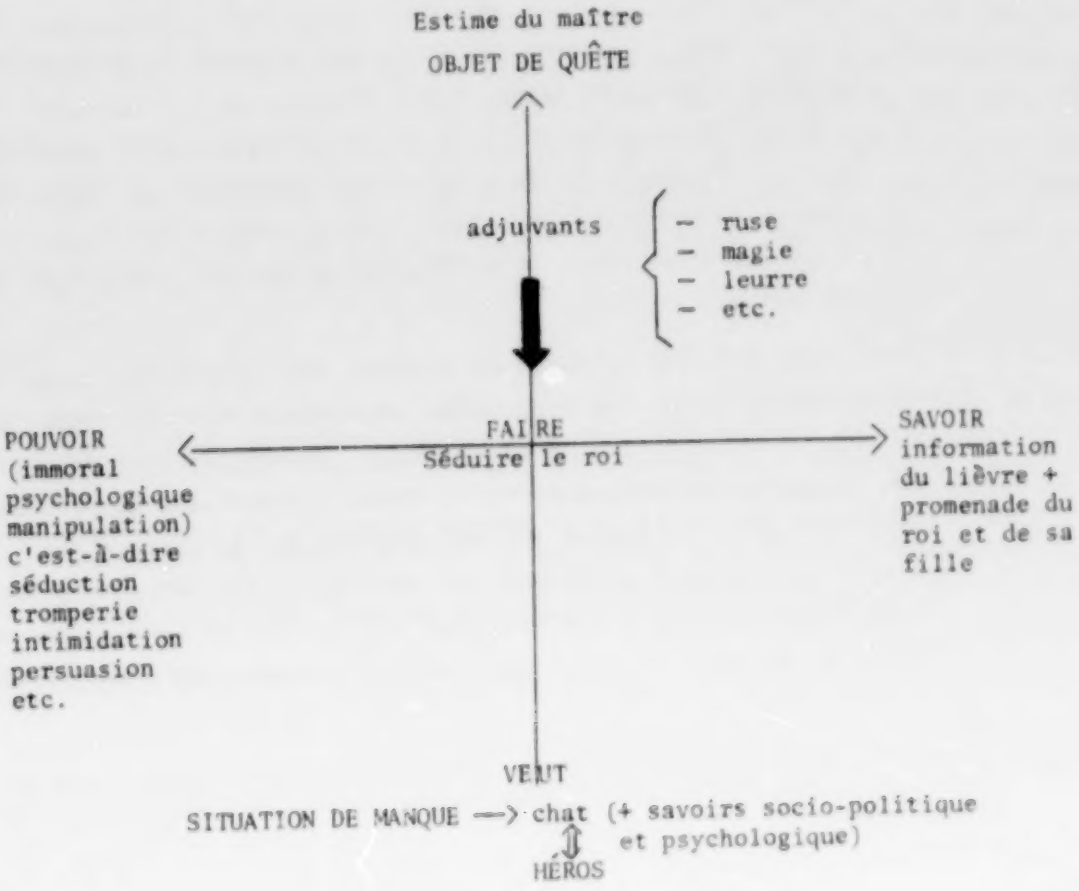
L'animatrice explique aux enseignantes que certains pouvoirs et/ou savoirs peuvent être acquis en cours de faire; c'est pour cette raison qu'il convient de compléter l'axe de la quête par ce nouvel axe permettant de rendre compte des acquisitions de compétences des sujets de quête. Elle leur indique aussi que leur travail consistera maintenant à situer les pouvoirs et savoirs du chat sur ce graphique.

Pour ce faire, les enseignantes sont invitées à se poser les questions suivantes.

1. Le chat disposait-il, avant d'entreprendre sa quête, des pouvoirs qu'elles lui ont reconnus ou s'il les acquiert lors de son faire?
2. Le chat disposait-il, avant d'entreprendre sa quête, des savoirs qu'elles lui ont reconnus ou s'il les acquiert lors de son faire?

Une fois les réponses trouvées, l'animatrice demande aux enseignantes de préciser de quel ordre sont les pouvoirs et savoirs du chat (ordre physique, psychologique, spirituel, social, économique, politique, etc.) et, si possible, de donner un ou quelques termes simples pour résumer les pouvoirs.

Puis, l'animatrice complète ainsi le graphique.



3.4 Conclusions

Le graphique complété montre bien que la quête du chat ne lui permet d'acquérir aucun savoir substantiel nouveau ni sur lui-même, ni sur les autres, ni sur la vie. Il acquiert surtout du pouvoir qui l'enrichit matériellement et lui confère un statut social intéressant: la quête du chat est avant tout une quête de pouvoir.

L'animatrice souligne aux enseignantes qu'il peut éventuellement être intéressant pour d'autres récits de faire regarder à leurs élèves:

1° de quelle façon sont acquis les pouvoirs ou les savoirs des sujets de quête?

2° Quelles sont les "qualités" de ces pouvoirs et/ou savoirs?

3° Quels sont les enrichissements qu'ils apportent aux sujets?

4° Quelle attitude adopte le narrateur par rapport à ces acquisitions de pouvoirs ou de savoirs?

5° Quelles sont les intentions du narrateur quand il fait ou non acquérir pouvoir et savoir à ces sujets?

6° D'où proviennent les pouvoirs et les savoirs? Sont-ils innés ou acquis? Viennent-ils de l'expérience personnelle? Sont-ils d'ordre intellectuel, physique, émotif, moral, etc.?

7° S'agit-il d'une quête de pouvoir ou de savoir? Sur soi ou sur les autres?

Bref, sans préciser la façon de procéder avec les élèves[1] pour leur faire découvrir que les compétences des sujets sont des véhicules de valeurs appréciables et critiquables, puisqu'ils sont des modèles de qualifications permettant d'atteindre certains buts, l'animatrice laisse comprendre aux enseignantes que la lecture des élèves pourrait se trouver grandement enrichie si on les mettait en situation de questionner les pouvoirs et les savoirs de leurs héros télévisés ou autres. De plus, les expériences menées dans les classes

---

1. Il revient à chaque enseignante ou du moins à chaque groupe-niveau de préciser la démarche la plus adéquate pour faire faire des découvertes aux élèves.

de 4e et 5e années ont montré, de façon éloquente, que la plupart des élèves adorent donner leur point de vue et leur opinion sur les compétences de leurs héros.

4. Considérations pour l'animatrice

Sur 3.1

Il est possible que les enseignantes ne voient pas les raisons qui motivent l'animatrice à distinguer les compétences des adjuvants. L'animatrice pourra alors préciser que les compétences sont en effet des adjuvants mais que cette distinction, même si elle est artificielle, permet une lecture plus fine et plus détaillée; les pouvoirs et les savoirs des sujets sont des "types d'adjuvants" demandant des attentions plus particulières puisque, c'est à travers eux qu'apparaissent assez souvent, les attitudes et intentions du narrateur[1] de même que le modèle social ou culturel qu'il met en scène. L'acquisition des pouvoirs du chat botté correspond à un modèle social de réussite du type: réussissent les gens malins qui n'ont pas trop de scrupules, qui savent jouer avec le système et flatter les puissants. Quant aux attitudes du narrateur du chat botté face à l'acquisition des pouvoirs de ce dernier, il ne semble pas le blâmer. Le chat botté est un gentil personnage qui tue, vole, ment, trompe, etc.; il n'est jamais question du criminel chat: on parle seulement de "fin matou" et de "rusé"[2].

---

1. Nous tenons à utiliser le terme narrateur parce que ce qu'affirme ou expose la voix narratrice (racontante) ne correspond pas nécessairement aux convictions, intérêts, valeurs de l'auteur, cela correspond plutôt à ce qu'est l'auteur quand il joue son rôle de narrateur. Autrement dit, le narrateur de l'histoire Le chat botté ne trouve pas nécessairement sympathique ou gentil le chat. C'est quand il devient narrateur qu'il adopte certaines attitudes à l'égard du personnage qu'il a créé, qu'il ne le présente pas comme un personnage aux gestes blâmables ...

2. Le chat botté, page 150.

Sur 3.2

Dans le but de ne pas les laisser trop s'éloigner du texte, l'animatrice demande aux enseignantes les raisons qui les portent à reconnaître tel pouvoir ou tel savoir au chat. De plus, cela permet de distinguer les pouvoirs virtuels de ceux qui sont actualisés; cela évite de prendre des hypothèses pour des preuves. Aussi, le fait de donner les raisons qui poussent à croire que le chat possède tel savoir (les pouvoirs sont plus rapidement vérifiables) permet aux enseignantes d'approfondir leur lecture.

En ce qui concerne les savoirs du chat, voici quelques raisons valables pour les lui reconnaître.

- Savoir sur la psychologie humaine

  Le savoir-faire qu'il déploie avec le roi montre ses savoirs sur la psychologie. La réussite de tout ce qu'il entreprend pour séduire prouve bien que ce n'est pas le hasard qui arrange les choses mais son savoir psychologique qu'il met à la disposition de son pouvoir.

- Savoir sur le système socio-politique

  Il sait ce qu'est la puissance d'un roi: c'est lui qu'il couvre de cadeaux; il connaît aussi les rapports d'intérêts des puissants: il fait passer son maître pour un marquis riche; etc.

Lors de la mise en commun relative aux pouvoirs et aux savoirs du chat, l'animatrice voit à éviter les redites.

Sur 3.3

Il est fort possible que quelques ou plusieurs enseignantes disent que le chat possédait tous ses pouvoirs et ses savoirs avant même d'entreprendre sa quête. L'animatrice doit alors les amener à se rendre compte qu'un pouvoir virtuel ne peut être reconnu comme véritable. Le pouvoir s'actualise et se reconnaît dans l'action. Au début de l'histoire Le chat botté, le chat n'a aucun pouvoir, aucune capacité d'agir actuali-

sée; c'est en agissant qu'il fait montre de ses pouvoirs virtuels, donc, qu'il en acquiert de véritables, reconnaissables et efficaces.

Quant au savoir, c'est différent. Il est certain que le chat possède des savoirs importants avant d'entreprendre sa quête. Ses savoirs se reconnaissent dans l'orientation de ses actions. La façon qu'il a de toujours "jouer les bonnes cartes" n'est pas uniquement le fait du hasard. Tous ces gestes convergent pour nous manifester ses connaissances du système socio-politique. Il choisit les bons gestes à poser et sait toujours bien profiter des situations.

- Couvrant le roi de cadeaux
- Faisant passer son maître pour marquis
- S'emparant du château de l'ogre
- Simulant que son maître est riche

} il montre toujours ses connaissances sur le "monde diplomatique" et ses rapports d'intérêts

Aucun conseiller, aucune expérience nouvelle du monde ne semble lui faire apprendre quelque chose d'important sur la vie ou sur le monde. Les seules acquisitions de savoirs qu'il fait sont de petites informations qui ne lui permettraient pas d'avancer vers l'atteinte de son objet de quête ou du moins ne faciliteraient pas son faire, s'il ne disposait préalablement d'un immense savoir.

Sur 3.4

L'animatrice peut faire trouver le contenu du premier paragraphe par des questions si les enseignantes ne l'ont pas déduit.

5. Prolongement

Activité 2

Activité 2

1. Objectifs

   - Permettre aux enseignantes de découvrir elles-mêmes les compétences précises et/ou le manque de compétences précises d'un sujet de quête particulier: compétences ou incompétences au niveau du pouvoir ou du savoir qui lui permet ou non d'effectuer son faire et d'atteindre son objet de quête.
   - Permettre aux enseignantes d'apprécier ou de critiquer les valeurs sous-jacentes aux compétences ou au manque de compétences.

2. Matériel

   - Feuille questionnaire facilitant le questionnement des valeurs.
   - Différents récits courts.

3. Déroulement

   L'animatrice invite les enseignantes à se regrouper par équipes-niveau pour ajouter à l'axe de la quête des récits qu'elles ont choisis, l'axe des compétences, et ainsi:

   a) découvrir si les sujets font des quêtes de pouvoir et/ou de savoir,
   b) identifier ces pouvoirs et/ou savoirs et leur moment d'acquisition (avant d'entreprendre la quête ou en cours de quête?),
   c) apprécier et/ou critiquer les valeurs sous-tendues soit par les compétences des sujets soit par leur manque de compétences.

   Pour faciliter le questionnement au sujet des valeurs, l'animatrice remet à chaque équipe-niveau la feuille-questionnaire annexée. Elle leur signale que ce questionnaire n'est là qu'à titre d'aide, comme facilitateur de découvertes; il n'est pas toujours nécessaire de répondre à toutes les questions; les enseignantes jugeront de la pertinence de ces dernières par rapport au récit sur lequel elles travaillent.

   L'animatrice signale aux enseignantes que le 5^{e} atelier sera consacré à la mise en commun des différentes observations faites lors du travail d'équipe du présent atelier et de l'atelier précédent. Cette mise en commun sera suivie d'une remise en question des valeurs véhiculées dans

les récits choisis et d'une mise en relation de ces valeurs avec celles de modèles idéologiques plus généraux.

4. Considérations pour l'animatrice

Lors du travail d'équipe, l'animatrice circule et voit à aider certaines équipes à démarrer, précise certaines informations, facilite les observations.

5. Prolongement

- Achèvement du travail d'équipe pour le 5^{e} atelier.
- Lecture du document synthèse.
- Chaque équipe doit s'organiser pour pouvoir remettre à toutes les enseignantes, lors du 5^{e} atelier, une copie du "trajet de quête" (modèle actanciel + axe des compétences) de leur sujet ou héros fonctionnel. Ceci, dans le but de faciliter la mise en commun de certaines découvertes relatives aux différents récits.

Annexe

Feuille questionnaire

- Est-ce une quête de pouvoir et/ou de savoir?
- S'agit-il d'un pouvoir et/ou d'un savoir sur soi et/ou sur les autres?
- Ce pouvoir et/ou ce savoir enrichissent-ils le héros ou le sujet moralement, intellectuellement, physiquement, matériellement ou autrement?
- Qu'est-ce que le narrateur nous signifie en faisant acquérir tel pouvoir ou tel savoir au héros ou au sujet?
- De quelles façons sont acquis ce pouvoir et/ou ce savoir?
- Quelle attitude adopte le narrateur par rapport à cette acquisition de pouvoir et/ou de savoir?
- À quels modèles sociaux ou culturels correspondent la réussite ou l'échec de la quête?
- Quelles sont les intentions du narrateur?
  Veut-il nous distraire, nous former, nous informer, nous permettre de nous évader, etc.?
- Les compétences du héros ou du sujet correspondent-elles à celles qu'on est personnellement ou culturellement en droit d'attendre d'un héros?
  Si oui, quels effets cela produit-il?
  Si non, quels effets cela produit-il?
- Est-ce que dans la vie, avoir les compétences du héros ou du sujet de ce récit, suffit pour réussir ce genre de quête (s'il s'agit d'une quête réaliste)?
- Les compétences du héros ou du sujet sont-elles acquises ou innées?
  Cela apporte-t-il quelque chose à la sympathie ou à l'antipathie qu'on a pour lui?
- Etc.

CINQUIÈME ATELIER

Activité

1. Objectifs

- Faire découvrir des valeurs et des modèles de réussite véhiculés dans des récits.
- Faire critiquer ces valeurs et modèles de réussite.
- Faire chercher des moyens pédagogiques pour développer l'esprit critique des élèves par rapport aux valeurs véhiculées dans les récits.

2. Matériel

- Photocopies des trajets de quête (voir atelier 4, page 83).

3. Déroulement

3.1 Présentation des découvertes concernant le contenu fonctionnel et idéologique des récits étudiés

Chaque équipe-niveau présente à la classe ce qu'elle a découvert relativement à la dynamique actancielle de son récit et aux compétences du ou des sujet(s). Elle expose également ce qu'elle a cru voir comme valeurs véhiculées dans le récit qu'elle a choisi. Au préalable, elle a mis à la disposition des autres enseignantes une feuille illustrant le trajet de quête du ou des sujet(s) de quête de son récit.

Suite à chacun des exposés, une courte période de questions et commentaires a lieu. Quarante minutes sont allouées à ces faires.

3.2 Critique et appréciation des valeurs véhiculées dans ces récits

Une fois que toutes les équipes ont achevé leur exposé, on compare les différents modèles de réussite de quête. Si une quête n'a pas réussi, on regarde ce qui l'a fait échouer et l'on arrive ainsi à imaginer ce qui a manqué à son sujet: on arrive à avoir une idée sur ce qu'auraient été les éléments nécessaires à la réussite ou encore les raisons qui ont poussé le narrateur à faire échouer la

quête. On compare les types de compétences mises de l'avant pour réussir, on regarde ce qu'apportent aux sujets de quête les réussites ou les échecs de leur entreprise et l'effet que cela produit chez le lecteur (morale à tirer ou non). Enfin, on met en relation les valeurs véhiculées dans les récits avec celles de "modèles idéologiques plus généraux" ou encore on regarde s'il existe un modèle idéologique général dans les récits s'adressant aux enfants. On critique, on évalue, on apprécie les modèles, etc. On se questionne sur les moyens pédagogiques intéressants à prendre pour faire effectuer des découvertes aux élèves concernant les valeurs véhiculées par les différentes composantes du récit et leur organisation.

Environ quatre-vingt minutes sont allouées à cette étape.

4. Considérations pour l'animatrice

Sur 3.1

Il se peut que, lors des périodes réservées aux commentaires et questions, certaines enseignantes manifestent leur désaccord avec la lecture "des valeurs" de certaines équipes; l'animatrice voit alors à faire éclaircir ces désaccords dès la fin des exposés, avant même d'entamer l'étape 3.2. Ceci vise à permettre à chaque équipe de disposer du temps suffisant pour rendre compte de sa lecture.

Sur 3.2

Il s'agit d'une discussion en grand groupe. L'animatrice aide, par ses questions, les enseignantes à effectuer des comparaisons entre les quêtes, les compétences, les sujets de quête, etc. Elle les aide également à préciser les raisons qui les poussent à trouver plus intéressant tel modèle de réussite que tel autre ou encore tel échec de quête que tel autre. Elle met en évidence la relativité des valeurs et relance sans cesse les débats.

Le but de la discussion n'est absolument pas que tout le monde arrive aux mêmes conclusions ou au même jugement concernant les valeurs. L'im-

portant c'est de les remettre en question et de trouver les raisons pour lesquelles on y adhère ou non, au lieu de les contester ou d'y adhérer les yeux fermés.

Il est extrêmement important que l'animatrice fasse vivre cette partie de l'activité comme une discussion sur les valeurs: ceci implique nécessairement des points de vue différents et cela permet à chacune de progresser personnellement en prenant conscience de la relativité des raisons qui la motivent à adhérer à certaines d'entre elles. Ce qui rend la chose extrêmement importante c'est que, suite à la discussion sur les valeurs (ou encore parallèlement à cette discussion), on se questionne sur des moyens pédagogiques pour éveiller l'esprit critique du jeune lecteur. Il ne faudrait pas que les enseignantes cherchent des moyens pour montrer aux élèves qu'il y a des bonnes et des mauvaises valeurs. Il faut plutôt qu'elles cherchent des moyens pour leur faire découvrir certaines valeurs véhiculées, leur faire questionner ces valeurs et ainsi leur permettre de se former eux-mêmes des jugements sur lesdites valeurs.

5. Prolongement

Les enseignantes doivent commencer à préparer le travail de session qu'elles souhaitent faire seules ou par équipes-niveau. Ce travail devrait comporter une expérimentation en classe et avoir trait à l'exploitation de la lecture ou de l'écriture de messages narratifs.

Les trente dernières minutes du cours ont été allouées aux enseignantes pour qu'elles commencent à en discuter entre elles et à l'ébaucher.

SIXIÈME ATELIER

(Document synthèse)

Le travail de lecture

Lire, c'est traiter de l'information

Chacun sait que lire un message narratif implique bien plus qu'une activité des yeux et une mémorisation de certains faits. Quand on lit un récit, on met en relation certains événements, on se fait une idée du cadre dans lequel se déroule l'action, des caractéristiques des personnages, de l'importance de certains gestes qu'ils posent ou de certains discours qu'ils prononcent; on prévoit parfois (avec plus ou moins de clairvoyance et de justesse) les agissements des personnages, tel événement qui se produira, etc. Tout cela se fait avec les informations que donne le message, c'est-à-dire les informations du narrateur et/ou des personnages.

Les informants et les indices

On ne reçoit pas toutes les informations du message de la même façon. Certaines d'entre elles, concernant les caractéristiques relatives aux lieux ou aux personnages, ne semblent pas demander beaucoup de travail au lecteur. Quand on lui dit par exemple "que l'action se déroule en 1957 à Montréal, rue Saint-Hubert, à 3:00 de l'après-midi", il n'a pas beaucoup de travail à faire. Le lecteur ne sent pas le besoin de se demander si le narrateur est digne de foi, si cela est bel et bien vrai. Il n'a normalement pas besoin d'analyser ces données ni de les mettre en relation avec d'autres pour les comprendre.

Ce sont des informations qui ne nécessitent pratiquement pas de travail si ce n'est l'effort de les mémoriser. On appelle ce type d'information les informants. Il y a cependant d'autres informations qui ne sont pas données aussi directement: elles sont soit éparpillées, soit "entre les lignes", soit fausses et à interpréter comme tel, soit à éclaircir, soit à reconstituer. Par exemple, les connaissances concernant l'opportunisme du chat botté et son hypocrisie ne sont pas des informations données d'emblée au lecteur; celui-ci les a déduites du comportement du personnage. Ce qui exis-

tait dans le récit et qui permet au lecteur de faire ces déductions s'appelle les indices. En fait, ce qui requiert du lecteur un travail important d'interprétation, d'organisation, de critique, de sélection et de déchiffrement de l'information, ce sont les indices du récit. C'est par eux qu'on est le plus à même de se rendre compte que c'est du lecteur que dépend la signification du texte. C'est lui qui donne un sens au texte.

Les différentes utilisations des indices pour donner du sens

Selon ce qui précède, on sait que les informants demandent très peu de travail au lecteur. On n'a pas besoin de les examiner très attentivement, de regarder s'ils ne couvrent pas quelques autres informations secrètes, on s'entend tous pour les accepter sans long travail d'analyse, sans les soupeser ou les mettre en relation avec d'autres informations pour les comprendre ou les interpréter. Tout lecteur du conte Le chat Botté s'entend pour dire que la princesse est reconnue comme ayant une grande beauté. Le narrateur l'a dit et on n'a aucune bonne raison de ne pas le croire: cette information correspond à un informant. Mais que se passe-t-il quand on se rappelle que le chat a dit de lui-même qu'il était aimable?[1] Si le lecteur avait à répertorier les qualités du chat, il ne retiendrait probablement pas celle-ci. Certains lecteurs pourraient dire que le chat n'est pas digne de foi, d'autres que le mot "aimable" inséré dans le contexte du récit où le chat le prononce, peut plutôt vouloir dire: savoir-faire mondain ou manières galantes. D'autres encore pourraient prétendre qu'"aimable", au moment où le chat le dit, signifie "héritage qui rapporte"; enfin, certains diraient sans doute qu'on ne peut pas juger des qualités d'un personnage en se basant uniquement sur ce qu'il dit lui-même à son sujet, qu'il faut regarder ce qu'il fait, que c'est cela qui est déterminant pour savoir s'il possède telle ou telle qualité. Toutes ces réponses sont fructueuses et rendent bien compte du travail de construction de sens inhérent à la lecture. Regardons-le de plus près à l'aide de ce qui pourrait être dit concernant le terme "aimable".

Considérer que les dires du chat ne sont pas dignes de foi c'est sous-entendre que certaines informations textuelles demandent à être examinées

---

1. Voir annexe page 150.

avec plus de circonspection que d'autres; c'est croire que le lecteur doit parfois traiter d'une façon particulière l'information qu'on lui donne, la critiquer, juger de sa "vérité". En revanche, décider que le chat n'est pas digne de confiance dans ce qu'il raconte, c'est manifester qu'on a organisé et ordonné d'autres informations le concernant, informations qui étaient plus ou moins éparses et plus ou moins claires dans le texte. Autrement dit, on s'est servi d'indices puisque nulle part, dans le texte, n'est dit de façon explicite que le chat ment à ce moment du récit. Peut-être s'est-on servi des mensonges et des leurres qu'il fait subir au roi en tant qu'indices pour interpréter qu'il nous a menti en début de récit.

Quant à la lecture du mot "aimable" au sens de "savoir-faire mondain", cela repose aussi sur tout un travail d'organisation et de déchiffrement de l'information. Les lecteurs qui entendraient ainsi le mot "aimable" manifestent qu'ils ont aussi établi des liens avec d'autres passages du récit: peut-être est-ce avec ce que le chat dit quand il apporte les fruits de sa chasse au roi ou encore les manières qu'il a quand il fait "les honneurs du logis"[1] chez l'ogre. Cette lecture-ci, tout en exigeant des compétences certaines des lecteurs, s'avère fort différente de la première. Ici, on ne considère pas que le chat a menti, on indique que le mot "aimable" doit être pris dans un sens très précis. On n'adopte pas le même point de vue en lisant; pour ainsi dire, on change de niveau.

Pour ce qui est de la troisième lecture, celle qui consiste à interpréter "aimable" comme héritage qui rapporte, elle procède aussi d'un travail semblable d'organisation de l'information. Dans ces deux dernières lectures, les lecteurs semblent davantage travailler à l'interprétation de cette information précise qu'à la mise en doute de cette dernière. Pour ce faire, ils sont allés puiser ailleurs dans le texte d'autres informations leur permettant de donner un sens précis au mot "aimable" alors que, dans le premier cas, les informations puisées çà et là avaient servi à considérer fausse cette information.

Quant à la remarque ayant trait au fait qu'on doit juger les personnages sur leurs agissements et non sur leur dire, elle nous manifeste la part extrême-

---

1. Voir annexe page 150.

ment importante du lecteur dans la fabrication du sens. Les gestes posés par les personnages ne requièrent pas du lecteur qu'il juge de la vérité de leur accomplissement. La convention romanesque veut qu'on croit que les gestes ont été posés, un point c'est tout. Mais, ce que signifient ces gestes, la façon de les comprendre, de les interpréter, de leur donner du sens, cela appartient au lecteur. C'est lui qui fabrique le sens à partir de plusieurs propositions que lui fait le message. Et comme les exemples ci-haut servent à le prouver, il y a souvent plus d'un seul sens possible pour une même proposition; de plus il n'y a pas nécessairement un bon et des mauvais sens. Qu'aimable veuille dire "savoir-faire mondain" ou "héritage qui rapporte" se défend très bien selon le point de vue de lecture qu'on adopte, selon les moyens dont on dispose et qu'on met en oeuvre pour comprendre les récits et selon l'atmosphère de lecture.

La pluralité des lectures et certaines de ses causes

Quand on lit, on le fait avec des modèles qu'on a en tête. On sait, par exemple, qu'on a en tête les modèles fonctionnel et actanciel; mais on lit aussi avec d'autres modèles culturels et idéologiques. Avant de commencer à lire et pendant qu'on lit, on a certaines idées sur ce qu'est une réussite sociale, amoureuse, personnelle, etc. On a aussi des idées sur ce qu'est un héros, sur ce que sont de bonnes ou de mauvaises qualités physiques, morales, intellectuelles, etc. On a encore d'autres idées sur ce que sont les systèmes sociaux et politiques ... Bref, on a en soi ce qu'on pourrait appeler tout un répertoire intérieur ayant trait à la signification; conséquemment, on lit les récits avec les modèles culturels et idéologiques qu'on a intériorisés, notre expérience personnelle, avec nos émotions, nos rêves, notre sexe, notre âge, nos valeurs, nos préjugés, nos connaissances, notre vision du monde, nos problèmes, nos joies du moment, notre bagage narratif antérieur, etc. On lit et on fait signifier le texte avec ce qu'on est, au moment même de la lecture. Pour toutes ces raisons, le sens d'un texte est nécessairement pluriel. Le message propose mais c'est le lecteur qui dispose.

Interprétation des raisons de certaines interprétations

Si on reprend les exemples concernant le terme "aimable", on se rend bien compte que les lecteurs qui ont parlé de savoir-faire mondain ne se sont

pas situés au même niveau que ceux qui le jugeaient menteur. On est en droit de penser que leur répertoire intérieur relatif au sens de même que leurs lectures antérieures y sont pour quelque chose. Comment ceux qui ont compris "aimable" dans le sens "savoir-faire mondain" peuvent-ils avoir compris cela grâce à leurs connaissances ou à leurs bagages narratifs antérieurs? Cela est possible par exemple, s'ils ont déjà lu ou vu des récits de chevalerie ou d'intrigues de cour; ils ont pu se rappeler comment y est souvent posé l'amabilité comme une équivalence sémantique de la galanterie ou du savoir-faire mondain. L'amabilité des gentilshommes ou des chevaliers est souvent reliée à la distinction dont ils font preuve dans leurs manières. Donc, cette lecture-ci manifeste que le lecteur n'arrive pas vierge devant le récit, ses autres lectures lui servent pour donner du sens à ce qu'il lit. De plus, on est à même de constater que le ou les sens donnés aux propositions du message dépendent étroitement de la richesse du répertoire intérieur du lecteur: si celui-ci ne possède pas dans son répertoire intérieur le concept de "savoir-faire mondain", il ne peut pas donner ce sens au mot "aimable". Ceux qui ont affirmé que le chat n'est pas digne de foi ou encore ceux qui ont dit qu'il fallait le juger selon ses actes, partent d'une lecture qui se situe davantage du point de vue d'une morale ou de jugements de valeurs. Enfin, ceux qui y ont vu un "héritage qui rapporte" semblent avoir accordé beaucoup d'importance à l'humiliation ou à la menace subie par le chat. Le sens qu'ils attribuent à ce mot indique ce qui les a impressionnés ou ce qui les a orientés vers le choix de ce sens, vers l'interprétation qu'ils ont faite des indices ayant trait à la rage et/ou la peur du chat. Ils ont plutôt fait une lecture au niveau des émotions plus ou moins clairement manifestées dans le texte.

L'importance de l'atmosphère de lecture

S'il arrivait que tous ces lecteurs fictifs soient regroupés et parlent ensemble de leur lecture, il serait très prévisible que certains changent de point de vue. Par exemple, ceux qui ont dit que le terme "aimable" signifiait "savoir-faire mondain" pourraient se rétracter et dire qu'ils n'avaient pas lu ce mot comme "héritage qui rapporte" mais que maintenant ils considèrent que c'est la façon de l'interpréter. D'autres pourraient dire que "aimable" veut dire les deux choses à la fois. D'autres encore pourraient manifester que tout ce qui a été dit concernant ce terme est valable. Com-

ment se fait-il donc que tous ces changements de point de vue soient possibles? Cela provient du fait que chacun lit avec une atmosphère particulière de lecture. Cette atmosphère diffère d'un lecteur à un autre et elle peut changer pour un même lecteur. Cette atmosphère est à la fois intérieure et extérieure. Chacun peut lire détendu ou crispé; chacun peut lire aussi avec un répertoire intérieur plus ou moins riche; chacun peut lire en étant sensible à certains mots ou passages qui, en d'autres temps, ne l'impressionnerait pas; chacun peut lire avec un but précis (par exemple faire un compte rendu de sa lecture) ou tout simplement pour s'amuser ou s'évader; chacun peut lire à un certain niveau ou à un autre. Bref, quand on lit un livre, on le lit à un moment précis de sa vie et ce moment est déterminant par rapport au sens qu'on donne à ce livre.

Quand on entend une de ses connaissances dire qu'elle a revu deux fois le même film et qu'elle ne l'a pas vu (lu) de la même façon, elle nous parle de cette atmosphère de lecture et peut-être aussi de son répertoire intérieur enrichi ou transformé. Il est certain que quelqu'un qui lit, par exemple, un livre ayant trait au divorce ne le lit pas de la même façon s'il vit une relation de couple harmonieuse que s'il s'apprête à divorcer ou l'a déjà fait. Il est certain qu'un enfant qui aborde l'histoire d'une fillette qui a perdu un chien qu'elle adorait donne un sens à cette histoire avec son statut d'enfant, ses peurs, ses plaisirs, ses valeurs d'enfants. Un adolescent, qui lit l'histoire d'une adolescente qui fait une fugue parce qu'elle considère le climat familial insupportable, lit cette histoire avec empathie et la crise d'adolescence qu'il est en train de traverser lui-même, participe quelque part au sens qu'il donne à l'histoire. Ses parents liraient probablement plutôt "la crise". De la même manière, chacun est à même de constater qu'il a énormément apprécié certaines lectures à certaines périodes de sa vie; maintenant, elles l'intéressent moins ou plus du tout.

Les récits riches en propositions

Tout le monde s'entend pour dire, que certains livres y gagnent à être lus deux ou trois fois. Certes, ce qu'on est en les lisant joue énormément dans le fait qu'on y voit de nouvelles choses à chaque lecture; mais, il faut bien le dire, certains récits sont plus riches en propositions que

d'autres: ils permettent des lectures intéressantes à plusieurs niveaux, multiplient les intrigues et ne facilitent pas au lecteur son travail d'interprétation parce qu'il y a trop à interpréter ou parce que le lecteur tire son maximum de plaisir à donner plusieurs sens à une même information. Pour ceux qui aiment le genre; plusieurs films de Bergman sont considérés comme à revoir. Le lecteur (spectateur) n'en finit plus de leur donner des sens (philosophiques, psychologiques, sociologiques, politiques, etc.). On pourrait également citer un film québécois comme Les Plouffe de Gilles Carle. Ce film permet des lectures à différents niveaux: humain, politique, sociologique, ethnographique, etc.

Interrogations soulevées par cette conception du lecteur donnant le sens au message

Considérer que le sens dépend du lecteur peut en inquiéter plus d'un. Il est possible de penser un instant que les élèves peuvent dire ou lire n'importe quoi. En fait, les élèves peuvent dire beaucoup de choses, mais ils ne peuvent pas dire n'importe quoi. Le texte est là avec ses propositions et il est important d'aider les élèves à ne pas faire de "véritables" fautes de lecture. Il s'agit de vérifier s'ils comprennent bien la dénotation des mots, leur expliquer ou faire chercher les mots nouveaux, les diriger de façon à ce qu'ils voient clairement la proposition faite par le message. Donnons un exemple concret de cette dernière chose. En admettant qu'on demande aux élèves ce que signifie pour eux la phrase: "Sa Majesté, quant à elle, était fort occupée à compter sur ses doigts les mille et une qualités de M. de Carabas"[1]. On pourrait avoir des réponses du type suivant.

1re Le roi est impressionné par toutes les qualités du marquis.
2e Le roi pense que ce serait intéressant d'être ami avec le marquis.
3e Le marquis a beaucoup de qualités et c'est très long à compter.
4e Le roi ne sait pas compter (il le fait sur ses doigts).

On pourrait ensuite amener les élèves à comparer entre eux leur lecture; ils constateraient qu'ils ne lisent pas tous la même chose. On pourrait ensuite demander à ceux qui ont donné les réponses 1, 2 et 3 d'identifier les

---

1. Voir annexe page 150.

qualités que le roi attribue au marquis. On pourrait dire au 3^{e} élève que sa réponse est intéressante: c'est vrai que les mots "fort occupée" ont l'air de manifester que l'activité à laquelle s'affaire le roi est assez longue (du moins en calcul), mais qu'il serait aussi bien intéressant de se faire une idée au sujet des qualités qu'il compte. Quant au 4^{e} élève, une réponse aussi charmante mérite bien qu'on en souligne l'originalité tout en réorientant l'élève sur la proposition "centrale" que le narrateur lui fait: "C'est intéressant, tu es le seul à proposer cette idée drôle, le roi ne sait peut-être pas compter puisqu'il le fait sur ses doigts ... mais crois-tu vraiment que c'est la chose que le narrateur voudrait qu'on considère comme la plus importante dans ce qu'il essaie de nous dire par cette phrase? D'après toi, quelle est cette chose?"

Intérêt pédagogique et autres de la conception du lecteur créateur de sens

Faire prendre conscience aux élèves que, en lisant, ils produisent du sens, que leur lecture renseigne sur leurs habiletés, leur créativité, leur vision du monde, leur originalité, etc. L'école leur demande ce qu'ils lisent et interprètent au lieu de leur dire comment interpréter et quoi interpréter. Elle n'annihile plus le plaisir de la lecture et le plaisir de parler de ses lectures; bien au contraire, elle s'intéresse à ce que l'enfant raconte.

Ce dernier n'est plus inquiet ou paralysé par la peur de n'avoir pas la bonne réponse; il peut développer ses habiletés de lecture, faire des lectures de plus en plus fines, et de plus en plus aimer lire.

Il s'avère aussi très important — un enseignant ne peut pas ne pas le prendre en considération — que les comparaisons ou confrontations des lectures plurielles amènent souvent les enfants à faire des apprentissages débordant largement le cadre scolaire. Comprendre qu'on ne lit pas tous la même chose signifie comprendre qu'on n'appréhende pas tous le monde de la même façon, que les valeurs individuelles sont relatives et que cela est source de plusieurs problèmes. Partant de cela, l'enfant peut se rendre compte qu'il lui faut composer avec ses valeurs et respecter celles des autres, qu'il lui faut acquérir une certaine souplesse par rapport à ses opinions, pouvoir les remettre en question, pouvoir écouter celles des autres ... Bref, faire des apprentissages sur la relativité des choses et sur l'importance de respecter certaines règles de communication.

Démarches utilisables en classe pour faire découvrir aux élèves leur travail de lecture et la pluralité de ces dernières

Quels moyens concrets permettent de faire prendre conscience aux élèves du travail qu'effectue leur lecture sur le texte, de les rendre sensibles aux différents types d'informations contenus dans les messages narratifs et, en dernier lieu, de leur faire voir la pluralité des lectures?

Les personnages des récits sont des éléments précieux pour favoriser des découvertes de ce type. Les enfants s'identifient à certains, en détestent ou en admirent d'autres; ils sont souvent plus sensibles à leurs caractéristiques qu'à celles des lieux dans lesquels ils évoluent. (Évidemment, ce n'est pas une règle générale. Si on a affaire à des personnages qui agissent dans des lieux magiques, enchantés, dangereux, etc., ils seront également très sensibles à cela.) Si on pense au conte Le chat botté, il est assez probable qu'il peut être intéressant de regarder les différentes qualifications possédées par les personnages qu'on considère principaux.

Par exemple, on peut regrouper les élèves en équipes, leur demander d'identifier ce qu'ils considèrent être les principales qualifications physiques, morales, sociales, etc. des personnages suivants: le chat, le roi, le fils du meunier, la princesse et l'ogre et, ensuite, leur faire effectuer une mise en tableau de ces qualifications comme il a été fait dans l'activité de cet atelier. Plus tard, on met à jour les lectures plurielles, on cherche des explications sur leur provenance (indices du texte et/ou part importante de la subjectivité du lecteur), on constate la part du bagage narratif des lecteurs qui est entré en ligne de compte dans le sens attribué à telle qualification ou à tel agissement d'un personnage, on considère l'importance de l'atmosphère de lecture et on voit de plus près les propositions faites par le narrateur de même que les pôles sémantiques qu'il semble privilégier: est-ce l'histoire des riches et des pauvres? des malins et des naïfs? des beaux et des laids? etc. On emploie "semble" à dessein car, évidemment, on voit ces axes à travers des lunettes de lecteur.

Une autre manière de faire découvrir aux élèves les différentes façons de traiter les indices ou de créer du sens consiste à leur faire lire une version du conte Le chat botté (ou d'un autre) sans illustrations, de leur présenter ensuite différentes illustrations du chat puisées dans différents

livres et, enfin, demander à chacun de choisir personnellement celle qu'il considère comme la plus fidèle à l'image qu'il s'est faite de ce dernier.

Chaque élève pourrait ensuite motiver les raisons de son choix, dire pourquoi l'image correspond plus ou moins parfaitement à l'idée qu'il s'est faite du chat concernant ses caractéristiques physiques. On verrait apparaître les différentes configurations imaginaires des enfants et on serait à même de constater le traitement plus ou moins fantaisiste, original ou "stéréotypé" subi par l'information. Apparaîtraient aussi très certainement des sens que le récit ne suggère pas mais que l'enfant a voulu voir présents, qu'il a créés pour combler son désir de merveilleux, d'être impressionné ou apeuré, d'être amusé, etc. Les enfants eux-mêmes pourraient à la fois manifester leur pouvoir imaginatif et leur lecture personnelle tout en prenant conscience de ceux de leurs amis.

Une variante de cette même activité pourrait être de demander aux élèves de dessiner le chat ou encore d'en faire un personnage théâtral en leur fournissant maquillage et matériel à costumes. Une autre façon de procéder, mais cette fois-ci un peu plus coûteuse, serait de faire le jeu de "Qui dit vrai?" Il s'agirait, par exemple, d'amener en classe plusieurs (deux ou trois) acteurs déguisés en chat botté: ils auraient des comportements correspondant à différents portraits psychologiques qu'on peut se faire sur ce dernier, ils pourraient mimer ses comportements ou encore parler aux enfants et leur permettre de leur poser des questions; les enfants auraient à décider qui, selon eux, est le "véritable chat botté"; ils auraient aussi à justifier leur choix en donnant les raisons qui les poussent à croire cela.

Il est possible de faire une autre activité qui concernerait davantage les différents effets que produit le texte chez les élèves que les sens particuliers qu'ils lui donnent. Relativement à certains événements ou lieux particuliers des récits ou encore à certains moments marqués de ces récits, on pourrait, par exemple, demander aux élèves de choisir une musique qui conviendrait très bien à un passage particulier du récit. En expliquant ce qui a motivé leur choix, ils feraient ressortir les effets que le récit a produit chez eux et, bien sûr, malgré tout, certains sens qu'ils lui ont donnés.

SIXIÈME ATELIER

Activité

1. Objectifs

   - Découvrir le message comme propositions faites au lecteur.
   - Identifier la part du lecteur dans la fabrication du sens.
   - Découvrir d'une façon active la pluralité des lectures et son intérêt.

2. Matériel

   Conte Le chat botté.

3. Déroulement

   3.1 Présentation des buts de l'activité

   L'animatrice explique aux enseignantes qu'elles vont maintenant tenter d'identifier les traits de caractère, physiques ou sociaux, caractérisant les personnages du conte Le chat botté. Cette activité vise à faire voir d'où viennent les qualifications particulières qu'on reconnaît aux personnages et comment ces dernières contribuent à la signification donnée au récit.

   3.2 Recherche des qualifications des personnages

   L'animatrice propose aux enseignantes de se regrouper pour former trois ou quatre équipes; puis, elle leur demande de répondre à la consigne suivante.

   > Quelles sont, selon vous, les principales qualifications physiques, morales, sociales ou autres de deux des personnages suivants: le chat, le roi, le fils du meunier, la princesse, l'ogre?

   Si besoin est, l'animatrice suggère aux enseignantes de relire le conte en entier ou en partie pour retrouver ces qualifications.

Elle explique que ces dernières peuvent être positives ou négatives. Voici un exemple qu'elle pourrait donner: "On pourrait considérer que le fils du meunier se qualifie par sa lâcheté ou sa faiblesse morale".

L'animatrice invite les enseignantes à se choisir une secrétaire pour noter de façon abrégée les trouvailles de l'équipe; elle s'assure que tous les personnages suggérés ont été choisis. Elle alloue quinze minutes pour ce faire.

3.3 Mise en commun des qualifications

Une fois le travail achevé, l'animatrice invite les enseignantes à rendre compte des qualifications qu'elles reconnaissent aux personnages. On procède comme suit: on rend compte de toutes les qualifications d'un même personnage avant de passer à un suivant; les qualifications sur lesquelles les équipes ne s'entendent pas sont discutées jusqu'à ce qu'on arrive à un consensus; lorsque cela s'avère impossible, la majorité du groupe décide s'il y a lieu ou non de reconnaître telle qualification à tel personnage; lorsque les opinions sont trop partagées, on note dans un coin du tableau ces qualifications pour pouvoir y revenir plus tard. On procède de la même manière pour tous les personnages considérés. L'animatrice demande aux enseignantes d'éviter les redites en rendant compte de leurs trouvailles ainsi que les synonymes "presque parfaits". Entre dix et quinze minutes sont allouées à cette étape de l'activité.

3.4 Tableau des qualifications différencielles

L'animatrice annonce aux enseignantes qu'elles vont maintenant dresser un tableau comparatif de ces qualifications. Pour ce faire, elle les invite à lui énumérer les qualifications dans cet ordre-ci.

1° Toutes les qualifications physiques de tous les personnages.
2° Toutes les qualifications sociales de tous les personnages.
3° Toutes les qualifications morales de tous les personnages.
4° Toutes les qualifications autres de tous les personnages.

Au fur et à mesure que les enseignantes énumèrent les qualifications, l'animatrice les note au tableau verticalement. Préalablement, elle a fait figurer les personnages à l'horizontale sur ce même tableau. Des traits verticaux et horizontaux séparent qualifications et personnages.

Voici un exemple.

	Beauté	Richesse	Statut social important	Ruse														
Chat																		
Roi																		
Fils du meunier																		
Princesse																		
Ogre																		

Comme il s'agit d'un tableau comparatif, on ne retient pas les qualifications d'une incompatibilité flagrante du genre: richesse et pauvreté qui n'apportent pas d'information intéressante sur les personnages; de même, on n'écrit qu'une fois les mêmes qualifications possédées par différents personnages[1].

Quand le tableau est dressé, on le complète de la façon suivante. Pour chaque qualification, l'animatrice invite les enseignantes à regarder si elle est possédée par tous les personnages: quand on considère qu'un personnage la possède, on désigne ce trait par le

---

1. Il va sans dire que considérer qu'il est dépourvu d'intérêt de mettre côte à côte certaines caractéristiques incompatibles est étroitement relié au contenu de l'histoire étudiée. Dans certains récits, il est possible que des caractéristiques comme richesse et pauvreté tout en étant incompatibles apportent des informations intéressantes sur les personnages puisque certains ne seraient ni riches ni pauvres. Tel n'est pas le cas des personnages du conte Le chat botté. Ils sont soit l'un, soit l'autre.

signe +, quand on pense qu'il ne la possède pas, on utilise le signe —; enfin, quand on juge qu'une absence d'information empêche de savoir s'il possède ou non cette qualification, on met le signe ∅. Visualisons la chose pour les colonnes beauté et richesse du tableau servant d'exemple.

	Beauté	Richesse	Statut social important	Ruse	Vol	Détermination	Opportunisme	Hypocrisie	Intimidation	Savoir sur les règles de courtoisie	Sensible aux flatteries	Sensible aux apparences de la richesse	Naïveté	Calcul	Pouvoir de séduction	Tromperie	Savoir sur la psychologie humaine	Pouvoir magique
Chat	∅	—																
Roi	∅	+																
Fils du meunier	∅	—																
Princesse	+	+																
Ogre	—	+																

Pour certaines qualifications, il peut être plus ou moins difficile de s'entendre sur le fait qu'un personnage les possède ou non. Pour une même qualification, les opinions concernant l'attribution de cette dernière à un même personnage peuvent être très partagées. Prenons par exemple la qualification hypocrisie. Certaines pourraient prétendre que seul le chat est hypocrite alors que d'autres diraient que le roi, sa fille et le fils du meunier le sont aussi. D'autres pourraient encore penser qu'il est impossible de savoir si la princesse l'est ou non, que les informations du récit sont insuffisantes pour en juger. Dans des cas pareils, les enseignantes discutent de ces qualifications, s'appuient sur certains passages du récit pour prouver qu'elles sont en droit ou non de reconnaître telles qualifications à tels personnages; elles explicitent ainsi leur point de vue et leur "lecture entre les lignes ...". Bref, on débat de la question jusqu'à ce qu'on arrive à se mettre d'accord ou du moins jusqu'à ce que la majorité tranche la question. L'animatrice marque d'une façon particulière les lieux du tableau faisant l'objet de controverse (craie de couleur différen-

te encadrant ces lieux ou encadrement plus marqué de ces lieux à l'aide de la même craie). Dresser le tableau et le compléter dure entre vingt-cinq et trente minutes.

Une fois complété, le tableau pourrait ressembler à ceci.

	Physiques	Sociales	Morales															Autres
	Beauté	Richesse	Statut social important	Ruse	Vol	Détermination	Opportunisme	Hypocrisie	Intimidation	Savoir sur les règles de courtoisie	Sensible aux flatteries	Sensible aux apparences de la richesse	Naïveté	Calcul	Pouvoir de séduction	Tromperie	Savoir sur la psychologie humaine	Pouvoir magique
Chat	ø	–	–	+	+	+	+	+	+	+	–	+	–	+	+	+	+	–
Roi	ø	+	+	–	–	–	+	+	–	+	+	+	+	+	–	–	–	–
Fils du meunier	ø	–	–	–	–	–	+	+	–	+	+	+	+	–	–	–	–	–
Princesse	+	+	+	–	–	–	+	ø	–	+	+	+	+	–	+	–	–	–
Ogre	–	+	+	–	ø	ø	ø	–	+	+	+	ø	+	ø	–	–	–	+

Note

Pour des raisons d'espace, l'animatrice et les enseignantes ont ramené les qualifications à leur plus simple expression (substantif ou adjectif ou encore quelques mots).

3.5 Lecture: travail d'interprétation et de création de sens

L'animatrice invite les enseignantes à s'intéresser aux qualifications qui n'ont pas été sujettes à controverse, qui ont été reconnues (ou non) spontanément par le groupe entier. Elle leur demande de trouver les raisons qui ont rendu cette lecture possible. En supposant que le tableau ci-dessus a bel et bien été rempli par les enseignantes, l'animatrice pourrait ensuite passer à des sous-questions de ce type-ci.

1. Comment se fait-il qu'on s'entend toutes pour considérer le roi comme opportuniste alors que cela n'est dit nulle part textuellement? D'où provient cette information?

2. Comment se fait-il que personne n'ait suggéré le terme amabilité alors que ce dernier est donné textuellement dans le conte?
3. Comment se fait-il qu'on considère toutes le chat comme étant déterminé et voleur? De jeunes élèves auraient-ils pu retenir cette dernière qualification?
4. Comment se fait-il qu'on attribue à l'ogre une absence de beauté et un pouvoir d'intimidation?

Bref, par ces questions et bien d'autres, l'animatrice amène les enseignantes à mettre à jour ce qui constitue le travail de lecture des messages narratifs et comment ce dernier est producteur de sens.

3.6 La pluralité des lectures

L'animatrice invite les enseignantes à se questionner sur les lieux du tableau qui ont provoqué des mésententes. Pourquoi certaines interprétations étaient-elles si différentes? Elle questionne ainsi les enseignantes, sur les qualifications non retenues, pour dresser le tableau (voir 3.3).

Les questions qu'elle peut poser peuvent ressembler à celles-ci.

1. Comment se fait-il qu'il ait été si difficile de s'entendre sur le fait que le roi n'est pas déterminé. Ceux qui prétendaient le contraire en donnant leur point de vue effectuaient une lecture à quel niveau? Celui de l'intrigue principale? Celui d'autres petites intrigues incluses dans le récit? Ou encore faisaient-ils une lecture très personnelle?
2. Quand on ne s'entendait pas sur l'opportunisme du fils du meunier et de la princesse, que se passait-il? Est-ce simplement qu'on n'accordait pas la même importance à ces personnages? Que s'est-il passé pour qu'on en arrive à une entente?
3. Comment se fait-il que certaines jugeaient ne pas avoir assez d'information sur l'ogre pour considérer qu'il n'était pas opportuniste alors que d'autres estimaient en avoir suffisamment?

4. En ce qui a trait à l'hypocrisie, qu'est-il arrivé pour que, à un moment précis, on ait considéré hypocrites tous les personnages, sauf l'ogre? Comment se fait-il qu'on ait changé de point de vue sur la princesse et considéré avoir suffisamment d'informations pour croire que l'ogre n'est pas hypocrite?
5. Puisqu'on n'a pas vu le chat réagir aux flatteries, qu'est-ce qui fait dire qu'il n'y est pas sensible?
6. Le groupe a convenu, après discussion, que le fils du meunier et la princesse ne sont pas calculateurs. Quelle sorte de lecture faisaient celles qui prétendaient qu'ils l'étaient?
7. Et en ce qui a trait à la tromperie, qu'accorde-t-on comme signification à ce mot? Par rapport à l'action principale, certes c'est le chat qui use le plus de supercheries mais pourquoi n'est-on pas d'accord pour dire que le fils du meunier, le roi et la princesse ne sont pas trompeurs? D'où vient que certaines considèrent qu'ils ont des comportements de fourbes?

Toutes ces questions visent à montrer la pluralité des lectures et que plusieurs interprétations sont valables. Elles visent à mettre à jour que le lecteur utilise d'autres éléments que les propositions du message pour le comprendre. S'il y a lieu, l'animatrice reprend les qualifications notées au tableau en 3.3 comme preuves supplémentaires de la pluralité des lectures; puis, on regarde ce qui a rendu possibles ces lectures divergentes.

3.7 Le tableau des qualifications: lieu de lecture en lui-même

L'animatrice explique aux enseignantes que le tableau est en lui-même un lieu de lecture: il a été dressé à partir de ce que le groupe a considéré comme étant les principales qualifications des personnages. Donc, il contient les caractéristiques des personnages jugées "... déterminantes pour la "leçon" du récit"[1] (même si,

1. DUMORTIER, J.L. et F. PLAZANET. Pour lire le récit. Bruxelles, A. de Boeck, Duculot, 1980, page 78.

bien sûr, ces aspects sont vus avec nos lunettes de lecteur créateur de sens). Il devient possible d'interpréter les données de ce tableau, de s'expliciter ce qu'on croit être la vision du monde du narrateur ou encore les propositions faites aux lecteurs et la morale qu'on croit pouvoir tirer de son récit.

Dépendamment du temps alloué à l'accomplissement des étapes 3.5 et 3.6 et de l'atmosphère, l'animatrice donne les moyens à prendre pour faire parler le tableau ou demande de les trouver. En voici quelques-uns.

1° On regarde quelles sont les qualifications possédées par le chat susceptibles de le différencier des autres personnages et déterminantes pour la réussite de sa quête. On étudie quelles valeurs suggèrent ces qualifications et quelle est la "recette" de réussite présentée. On examine si on peut rattacher cette "recette" à un proverbe ou à un dicton.

2° On identifie les qualifications communes aux personnages leurrés, c'est-à-dire le roi, la princesse et l'ogre; on les met en relation avec celles possédées par le chat. On regarde ainsi comment les qualifications des personnages régissent leur interrelation et font ressortir la vision du monde du narrateur concernant ces relations.

3° On observe plus particulièrement les qualifications des personnages qui, dans l'histoire, sont plus patients qu'agents[1]. C'est le cas du fils du meunier, de l'ogre et de la princesse. On relie cela aux rôles qu'ils tiennent ou ne tiennent pas dans l'histoire. On détermine si leurs qualifications tiennent ou non des stéréotypes.

---

1. Les agents sont actifs; ils agissent pour transformer la situation à leur avantage ou encore à celui des autres. C'est le cas du chat et aussi un peu celui du roi quand il fait des calculs pour marier sa fille. Les patients attendent que les choses se règlent seules ou par l'intermédiaire des autres ou encore subissent la situation et les actes des autres sans avoir eux-mêmes des projets dynamiques, c'est-à-dire sans agir.

4° On regarde les qualifications possédées par presque tous les personnages. Ceci renseigne sur une catégorie particulière de personnages et de récits.

5° Enfin, on peut regrouper les "pôles sémantiques"[1] privilégiés par le narrateur, c'est-à-dire les forces physiques, sociales et morales incompatibles ou contraires qui sont mises en scène. Est-ce les forts et les faibles? les riches et les pauvres? les sympathiques et les antipathiques? les beaux et les laids? les coupables et les innocents? les intellectuels et les manuels? les vrais et les faux? les dominants et les dominés? etc.

Cette étape de l'activité fait voir que le tableau des qualifications différencielles (tout comme le modèle fonctionnel et l'actanciel) est un instrument pédagogique simple et efficace. Permettant d'approfondir notre perception du message narratif et de ce que l'on croit être "le message" du narrateur, il nous aide à parler de notre lecture et, plus encore, il nous amène à affiner nos habiletés pour interpréter.

4. Considérations pour l'animatrice

Sur 3.4

L'ordre proposé pour l'énumération des qualifications vise à faciliter le travail de "conclusions à tirer du tableau"; ceci se fera essentiellement en 3.7. Regrouper par ordre (physiques, morales, sociales, autres) les qualifications peut aider à leur comparaison.

Sur 3.5

L'animatrice amène ici les enseignantes à prendre conscience de la façon dont leur lecture utilise les indices du texte et traite les autres informations que ce dernier contient. Elle les amène aussi à voir que

---

1. Pour obtenir plus d'informations à ce sujet, consulter l'article de Philippe Hamon, "Pour un statut sémiologique du personnage" paru dans Poétique du récit, Paris, Le Seuil, 1977, Coll. "Point".

ce ne sont pas nécessairement et uniquement les informants contenus dans le texte qui ont permis à toutes de faire une lecture semblable. Les exemples de sous-questions 1 et 2 servent de tremplin pour mettre à jour le travail d'organisation, de critique, de déchiffrement et de sélection des indices.

La sous-question 3 vise à amener les enseignantes à voir qu'elles lisent en adultes et dans une atmosphère précise de lecture: elles se situent, entre autres, dans le cadre d'un cours et selon un point de vue moral pour apprécier la personnalité du chat.

La 4^{e} sous-question fait voir le bagage narratif antérieur (des enseignantes) qui a influencé leur lecture. Si elles considèrent que l'ogre est laid et intimidant, c'est parce qu'elles ont lu quelque part ailleurs que ces créatures sont ainsi. Le texte qu'elles viennent de lire n'en fait aucunement mention. Il y a peut-être une vague allusion au fait que l'ogre est intimidant, mais aucune ne concerne son apparence physique.

Sur 3.6

Il s'agit ici de mettre le doigt sur les diverses provenances des sens du récit (ou de ses propositions). On met à jour les différents modèles ayant trait à la signification que chaque lecteur possède; on regarde les divers niveaux de lecture, les différentes atmosphères de lecture, les différents bagages narratifs, etc. Bref, on met à jour ce qu'on lit avec des préjugés, des jugements de valeurs, des émotions, du vécu, des croyances différentes concernant le sens des mots ou des faits, etc.: cela engendre plusieurs sens valables dans la mesure où ils ne s'éloignent pas trop des propositions du message.

Sur 3.7

Voici des esquisses de réponses susceptibles d'être apportées à ces questions.

Réponse à la 1re question

Les qualifications morales du chat sont celles qui sont déterminantes pour la réussite de sa quête. Elles lui confèrent toutes un pouvoir sur les autres et non sur lui-même. Toutes ces qualifications le rendent puissant au détriment de plusieurs autres. Ce sont des qualifications d'être sans scrupules. Sa recette de réussite: la rentabilité du chantage, des mensonges, du vol, des supercheries. Le diction: "Qui veut la fin prend les moyens", quels qu'ils soient; ou "Rien ne sert d'être honnête, il suffit de le paraître".

Réponse à la 2e question

Le roi et la princesse participent à se faire leurrer surtout par leur opportunisme peu clairvoyant. Quant à l'ogre, sans doute le personnage le moins immoral, on voit bien à quoi lui sert son manque de défauts. Le narrateur semble adopter la vision du monde suivante: "Dans la vie, il y a des petits malins rusés et des gros naïfs qui aiment se faire flatter", ou encore: "Les intérêts de certains sont tellement mesquins qu'ils peuvent vite se faire avoir, surtout si quelqu'un leur fait miroiter monts et merveilles".

Quant au fils du meunier, il suit la logique suivante: les riches et/ou les gens qui ont une situation enviable doivent parfois davantage leur richesse et leur statut à leur opportunisme qu'à leurs efforts personnels, à leurs mérites ou à leurs qualités humaines, morales, intellectuelles, etc.

Réponse à la 3e question

On n'a pas retenu le roi parce que, même s'il est leurré, il dispose néanmoins de certains pouvoirs sur le destin des autres, notamment celui de sa fille.

Le fils du meunier et la princesse ont presque les mêmes qualifications morales, sauf le pouvoir de séduction et peut-être l'hypocrisie. Sans aucune détermination, opportunistes, naïfs et sensibles aux apparences de la richesse, ils correspondent bien à leur rôle de profiteurs (même si la princesse est leurrée, elle croit profiter tout de même) et à leur

rôle de second plan. Ils ne disposent d'aucune qualification dynamique qui, jumelée à leur opportunisme, leur permettrait d'entreprendre une quête importante.

Quant à la beauté et au pouvoir de séduction de la princesse, ils participent bien à son rôle de marchandise aguichante. Son pouvoir de séduction n'a rien à voir avec celui du chat, c'est un "pouvoir passif" et tout à fait stéréotypé: elle existe d'ailleurs dans le conte comme objet adjuvant du chat et objet adjuvant également pour ce qu'il conviendrait d'appeler la courte quête du roi relative à un projet d'alliance avec le marquis par l'entremise de sa fille.

L'ogre, pour sa part, possède des qualifications de patient correspondant bien à son rôle de personnage de qui on peut profiter; mais il n'a pas les qualifications stéréotypés des ogres, si ce n'est son pouvoir d'intimidation et sa laideur; et encore, — les a-t-il vraiment? — (Chacun sait qu'il a pensé à cela à cause de son bagage narratif.) Un ogre courtois et sans ruse ou méchanceté étonne. Est-ce que le narrateur l'aurait choisi pour que le héros ne nous inquiète pas? Un ogre qui se fait tuer même s'il n'a rien fait, ce n'est pas bien grave!

Les manques d'information à son sujet indiquent bien son rôle de personnage de second plan. Ce rôle existe d'ailleurs pour mettre en évidence le pouvoir de tromperie du chat puisque c'est l'ogre qui se fait le plus spectaculairement leurrer.

Réponse à la 4e question

Le fait que tous les personnages, sauf l'ogre, soient opportunistes et sensibles aux apparences de la richesse tout en étant courtois fait ressortir qu'il s'agit d'une mise en scène de personnages à relations diplomatiques d'intérêt.

Réponse à la 5e question

Les pôles sémantiques privilégiés par le narrateur sont les suivants.

pauvreté —> richesse
naïveté —> ruse
dominé —> dominant
paraître —> être
absence de statut social —> statut social

Il est très intéressant de voir le chat utiliser un paraître (richesse, statut social important) pour atteindre l'être (riche et puissant). Les qualifications que le roi reconnaît au chat et à son maître sont exactement celles qu'ils ne possèdent pas.

5. Prolongement

- Lecture du document synthèse.
- Travail de session[1].

1. La dernière demi-heure du cours est consacrée au travail de session. L'animatrice rencontre les diverses équipes d'enseignantes pour en discuter avec elles.

SEPTIÈME ATELIER
(Document synthèse)

La narration

1. Le narrateur effectue des choix

Le sixième atelier a fait voir que le lecteur a une grande part de responsabilité dans la fabrication du sens d'un récit: le message propose et c'est le lecteur qui dispose. C'est lui qui choisit, plus ou moins consciemment, de donner tel ou tel sens à telle ou telle proposition. Mais, les propositions sont l'affaire du narrateur et, comme ce dernier a des intentions, celles-ci sont nécessairement "suggestives". Si le lecteur dispose d'un éventail de possibilités pour décider du sens à donner au récit, le narrateur, lui aussi, dispose d'un éventail de possibilités pour faire ses propositions. Lui aussi, il choisit, plus ou moins consciemment, sa manière de raconter. Il choisit de respecter ou non l'ordre logique des événements. Il choisit encore les termes qu'il utilise, la ponctuation, le type de discours (direct ou indirect), les thèmes qu'il élabore, la façon de livrer l'information, une façon pour rendre sympathique tel ou tel personnage, le ou les rythme(s) pour raconter les divers événements de son histoire, etc. Bref, il fait aussi des choix plus ou moins clairs parmi toute une série de "modèles", pour raconter, pour produire des effets et pour rendre intéressant son texte. Si nous lisons avec des "modèles de sens", le narrateur écrit, lui, avec des "modèles de présentation de propositions". Voyons un peu quels sont les choix qui s'offrent à lui.

1.1 Les choix reliés au temps narratif

1.1.1 Concernant l'ordre

Le narrateur peut choisir de raconter son histoire en respectant ou non l'ordre logique dans lequel les événements devaient se dérouler (fiction) ou se sont déroulés (histoire vraie). Il peut commencer par raconter la situation initiale, puis raconter la provocation, l'action, etc. mais il peut aussi choisir de ne pas ra-

conter les événements selon leur succession[1].

Il peut aussi commencer à raconter un événement précis, arrêter sa narration avant d'avoir achevé d'informer le lecteur sur cet événement et passer à un autre événement postérieur ou antérieur — selon l'ordre logique — au premier événement. En guise d'exemple, on peut très bien imaginer un récit qui s'ouvre au moment où deux personnages cachés tendent un guet-apens à un troisième qui s'avance (DÉBUT DE L'ACTION). Le chapitre s'achève sur la phrase "Pierre avançait vers ses agresseurs ...". Au chapitre suivant, le narrateur raconte tout ou une partie de ce qui a amené les deux autres personnages à tendre un piège à Pierre (PROVOCATION ou partie de PROVOCATION). Et ce n'est qu'après plusieurs chapitres qu'on présente Pierre tombant dans le piège qui lui est tendu (FIN de l'ACTION et RÉACTION).

Par cette façon désordonnée de raconter, le narrateur pourrait par exemple produire un effet de suspense puisqu'il retarde l'information à transmettre sur le dénouement de l'action (on ne sait pas si Pierre va tomber dans le piège). Il peut aussi créer du mystère ou de l'énigmatique en rendant difficile la reconstitution de l'ordre des événements si, par exemple, en racontant la provocation, il omet de la rattacher immédiatement dans sa relation de cause à effet avec l'action.

Comme l'exemple le laisse imaginer, il y a plusieurs possibilités d'ordre narratif, plusieurs combinaisons possibles pour raconter les événements. Il serait très fastidieux de présenter statistiquement les multiples façons et ce ne serait pas d'un très grand intérêt. Ce qui importe, c'est de se rendre compte que le narrateur effectue certains choix concernant l'ordre de sa narration et que regarder attentivement l'ordre de narration d'un récit permet de mettre le doigt sur certains aspects narratifs précis qui produisent des effets affectifs[2] chez le lecteur.

---

1. S'il le désire, le lecteur peut revoir les pages 14 et 15, du document synthèse du premier atelier qui illustre différentes possibilités de débuts de récits.

2. Revoir les pages 14 et 15 du document synthèse du premier atelier pour ressentir certains effets provoqués par l'ordre de narration choisi.

1.1.2 Concernant la durée

Le narrateur peut aussi effectuer des choix concernant la durée du temps narratif. Il peut choisir de raconter certains passages lentement, d'autres rapidement; il peut arrêter de raconter des événements dynamiques pour se lancer dans une longue description d'un paysage ou d'un trait de caractère particulier d'un personnage. Il peut décider de raconter en un paragraphe ou une phrase, une situation qui a duré pendant dix ans; il peut raconter pendant quinze pages une action qui a duré deux minutes; il peut résumer en une phrase ce qui a pris vingt-cinq ans à se produire; il peut raconter quinze minutes de la vie d'un personnage en quatre cents pages et l'histoire de quatre générations en soixante-quinze pages; enfin, il peut jouer sur l'axe du temps comme bon lui semble. Il peut étirer, raccourcir ou arrêter le temps.

Il est certes difficile de parler de la durée d'un temps fictif, de parler de raccourcir le temps de l'histoire puisque, souvent, on ne dispose pas de renseignements précis sur le temps qu'a duré un événement. On peut toutefois supposer qu'une narration idéale raconterait en une minute ce qui a pris soixante seconde à se produire et en deux heures ce qui a pris cent vingt minutes. Évidemment, cette narration n'existe pas. Mais on ne peut toutefois nier que chacun a en tête une idée de la durée de l'histoire et de la façon que la narration doit rendre cette durée. On se surprend souvent à dire: "Les vingt premières pages de ce roman sont très lentes mais après, ça va de plus en plus vite" ou encore "Le récit a un bon rythme au début mais après ça tombe...". Cela montre que le temps narratif a des variations rythmiques et les rythmes que choisit le narrateur pour raconter tel ou tel événement de son histoire sont sources d'effets.

On sait très bien, par exemple, que le suspense peut être relié, entre autres, au fait que le temps est étiré, que l'information est livrée très lentement. On sait aussi que la nervosité d'un personnage ou d'une situation peut être transmise en précipitant l'information. Le narrateur peut aussi arrêter complètement de raconter

l'histoire pour s'adonner à des commentaires sur les personnages et leurs actions, ou encore faire de longues descriptions: nombreux sont les effets que ces variations rythmiques produisent. S'attarder à la durée du temps narratif permet de faire des découvertes sur ce qui rend certains moments des récits captivants, ennuyeux, émouvants, amusants, etc.

1.2 Les choix concernant la façon de livrer l'information

1.2.1 La voix

D'autres choix s'offrent concernant cette fois-ci la façon de transmettre l'information. Sera-t-elle livrée par un narrateur non représenté dans l'histoire? par les personnages? par un personnage particulier? Ou encore utilisera-t-on tous ces moyens? L'histoire sera-t-elle racontée au "je" ou au "il"? Si par exemple certaines informations sont données par un narrateur non représenté et d'autres par des personnages, quelles informations seront livrées par le narrateur non représenté? Quelles informations seront livrées par les personnages? À quels moments du récit la voix narrative sera-t-elle celle d'un personnage ou d'un narrateur non représenté? La voix narrative racontera-t-elle les événements au présent, au passé, ou encore des deux façons? Amener les élèves à s'interroger sur les voix narratives, leur faire découvrir qu'un récit raconté par une voix narrative unique ne produit pas les mêmes effets qu'un récit où plusieurs voix se font entendre; leur faire voir aussi que raconter les événements au présent ne produit pas les mêmes effets que de le faire au passé. Tout cela, c'est encore les aider à identifier des choix effectués par le narrateur pour produire des effets.

1.2.2 La perspective

En choisissant qui raconte l'histoire, le narrateur choisit aussi la ou les perspective(s) pour livrer l'information de même que sa quantité et sa "qualité".

a) Le narrateur omniscient

Lorsqu'un narrateur raconte l'histoire en n'étant pas lui-même impliqué dans l'intrigue c'est-à-dire en ne participant à la quête en aucune façon, il peut donner plus d'informations que n'importe quel personnage. Ne jouant pas de rôle actanciel dans l'histoire, n'ayant pas de "personnagité" propre, il lui est permis d'être omniscient. En plus de pouvoir tout savoir sur le déroulement des événements, il peut aussi tout savoir sur ce qui se passe dans la tête et dans le coeur des personnages. Il peut choisir de rendre compte de façon détaillée des pensées secrètes de ces derniers. Il peut aussi, par la façon qu'il adopte pour les présenter, rendre sympathiques certains personnages et d'autre, antipathiques. Il peut orienter d'une façon plus ou moins subtile les jugements du lecteur. Et tout cela peut se produire sans qu'il ne perde de crédibilité auprès de son lecteur, crédibilité qu'un personnage impliqué dans l'action ne saurait avoir aussi facilement. Considérons le cas d'un narrateur traitant un personnage de vipère. Le lecteur ajoutera foi à cette affirmation si elle provient d'un narrateur non représenté dans l'histoire (il lui donnera le sens qu'il peut: mauvaise langue, méchant personnage, sournois, etc.); mais si l'histoire est racontée par un personnage sorcier antipathique qui parle d'une princesse qu'il garde prisonnière, ces propos n'auront pas le même impact chez le lecteur.

b) Le narrateur-personnage impliqué dans l'intrigue

L'auteur qui choisit de faire raconter l'histoire par un personnage y étant impliqué ne peut livrer au lecteur l'information d'une autre façon que celle qui est propre à ce personnage: celui-ci ne peut livrer que l'information à laquelle il a accès, sauf s'il est une créature bénéficiant de pouvoirs surnaturels. Il est difficile pour le narrateur-personnage de livrer les pensées secrètes et les émotions intimes des autres personnages. S'il le fait, il ne peut l'accomplir qu'avec sa perception subjective[1] des autres per-

1. Il est curieux de parler de perception subjective que peut avoir un être fictif, mais on arrive au point de l'analyse où, pour comprendre le jeu de la fiction, il faut accepter d'y entrer.

sonnages étant donné qu'il est lui-même très impliqué dans l'histoire. Quand ce personnage-narrateur raconte les événements, il les raconte avec sa subjectivité, avec sa vision personnelle de l'histoire, des relations entre les personnages et de la psychologie de ces derniers. Il ne peut raconter que les événements dont il a été témoin. Au mieux, il peut faire part au lecteur de ses intuitions concernant les événements auxquels il n'a pas assisté. En définitive, ce narrateur-personnage n'a habituellement pas le pouvoir de savoir, voir et entendre tout, comme le narrateur omniscient.

c) Comparaison entre ces deux derniers types de narrateurs

Le narrateur omniscient peut, sans difficulté, raconter en passant d'un lieu à un autre ou d'un espace à un autre: tel un dieu, il peut voir à travers les murs et les époques. Le narrateur-personnage, impliqué dans l'action ne peut que rarement agir ainsi; lorsqu'il le fait, il est soumis à des règles strictes. Par exemple, s'il fait un bond dans son passé lointain, le souci de vraisemblance de l'auteur doit normalement exiger du narrateur-personnage, qu'il raconte ce souvenir avec un certain flou relié au caractère éloigné de ce dernier. Si tel n'est pas le cas, il faut souligner d'une façon quelconque au cours du récit, la mémoire exceptionnelle de ce personnage. Le narrateur omniscient, lui, peut raconter, avec menus détails, sans que cela ne pose problème au lecteur et au moment où l'histoire se déroule, ce qu'un personnage âgé de 70 ans a vécu le jour de son troisième anniversaire. Le narrateur omniscient peut aussi raconter ce qui se passera dans deux cents ans sans avoir à préciser d'où il détient cette information. Le narrateur-personnage lui, s'il n'est pas surdoué ou ne dispose pas de pouvoirs magiques, doit recourir au rêve prémonitoire ou encore faire intervenir une diseuse de bonne aventure pour raconter le futur. Le narrateur omniscient peut voir ce qui se passe à plusieurs endroits à la fois. Par exemple, il lui est possible d'accomplir ce qui suit: "Pendant que Philippe pleurait dans le cachot sordide du méchant sorcier, sa bien-aimée, Julie, faisait des plans pour le délivrer" ou encore

"Pierre marchait dans les rues de Barcelone, l'air heureux. Marie, elle, dans son petit appartement minable situé rue Saint-Hubert à Montréal, se reservait un café en rêvant à son départ pour l'Afrique". Le narrateur-personnage agissant peut habituellement n'être qu'à un endroit à la fois. Quand il raconte ce qui se passe ailleurs, il raconte ce qu'il imagine ou a entendu dire sauf, bien sûr, s'il dispose de pouvoirs surnaturels.

d) Le narrateur impassible

Il peut aussi arriver qu'un narrateur n'ayant pas de rôle dans l'histoire choisisse de raconter les choses d'une façon impassible, de ne rendre compte que des faits observables sans jamais s'insurger dans la psychologie des personnages. Il décrit les gestes posés, rend compte du lieu et du temps à la façon d'un observateur neutre ou d'un magnétophone. Aucune émotion ne semble passer dans sa description. Les mots qu'il utilise sont apparemment très peu riches en évocation. Il rapporte les paroles des personnages en discours direct. Il semble disposer de moins d'informations sur l'histoire que les personnages eux-mêmes. Certains passages des "nouveaux romans" relèvent de ce type de narrateur.

e) Plusieurs perspectives dans un seul récit

L'auteur n'est pas tenu de ne recourir qu'à un seul type de narrateur. Il peut, s'il le désire, faire raconter certains moments de l'histoire par un narrateur omniscient, d'autres par un personnage actant et d'autres encore par un narrateur impassible. Il peut même faire raconter différents moments de l'histoire par différents personnages agissants. Il peut aussi faire devenir narrateur un personnage, rarement impliqué dans l'action, mais tenant lieu d'observateur de l'histoire ou agissant comme confident du héros. C'est le cas, par exemple, de Watson dans Les aventures de Sherlock Holmes: il est représenté dans l'histoire mais il n'y tient pratiquement pas de rôle dynamique relativement à l'action. Dépendamment de la ou des perspective(s) choisie(s) pour raconter tel ou tel passage du récit, les effets produits chez le lecteur peuvent être très différents.

1.2.3 L'attitude du narrateur envers ce qu'il raconte

Comment le narrateur se comportera-t-il? Va-t-il faire passer son histoire pour vraie en adoptant une attitude convaincante? Sur quel ton racontera-t-il aventures et mésaventures? L'histoire ou certaines parties de l'histoire seront-elles rendues d'une façon comique, tragique, mystérieuse, vraisemblable, fantastique? Utilisera-t-il quelques moyens pour rendre sympathiques certains personnages et antipathiques d'autres? Exposera-t-il ses intentions (distraire, éduquer, informer, émouvoir, instruire, etc.)? Résumera-t-il les événements ou les détaillera-t-il? Transmettra-t-il des informations claires ou obscures? Sera-t-il observateur extérieur ou/et psychologue? Quels procédés d'écriture et quels choix lexicaux effectuera-t-il?

2. Considérations sur les choix effectuables par le narrateur et leur intérêt pédagogique

On ne prétend pas avoir tout dit sur les choix effectuables par le narrateur et telle n'était pas notre intention. On croit cependant que l'exposé précédent peut aider grandement à l'exploitation du récit dans les classes du primaire et du secondaire. Qu'on ait en tête que l'utilisation du temps que fait le narrateur de même que la voix, la perspective et l'attitude qu'il adopte pour raconter sont sources d'effets chez le lecteur peut faciliter la tâche de former de jeunes lecteurs responsables. En effet, on sait, par des questions pertinentes, leur faire découvrir certains aspects du récit qui sont sources d'effets affectifs chez eux. Au lieu de laisser les élèves regarder le récit comme une savante construction, voire un monument, issue d'un monde adulte puissant, on les laisse s'apercevoir qu'un récit est une histoire dont la construction est relativement simple et qu'il y a des "trucs" pour la raconter d'une façon intéressante (triste, amusante, inquiétante, apeurante, etc.), "trucs" que chacun peut s'approprier. Au lieu d'en rester aux commentaires des enfants tels: "Cette histoire est belle parce qu'elle est triste", les interroger sur ce qui la rend triste. Est-ce que les mots que le narrateur choisit ont de l'importance? Si c'était tel personnage qui la racontait, est-ce qu'elle serait aussi triste? Si le narra-

teur prenait moins de lignes pour nous parler du chagrin de Sophie, est-ce que cela produirait d'autres effets? S'il nous disait tout de suite au début ce qui va arriver à la fin, qu'est-ce que cela changerait? Le narrateur fait-il quelque chose pour nous rendre Sophie sympathique? Est-ce qu'on pourrait raconter la même histoire en rendant Sophie antipathique? Qu'est-ce qu'il faudrait faire? Si on voulait prendre une histoire gaie et la raconter en la rendant triste, qu'est-ce qu'il faudrait changer? Etc. Les enfants de nos classes d'expérimentation se sont montrés très intéressés à découvrir ce qu'ils appelaient "les trucs pour rendre les histoires intéressantes".

Cela indique jusqu'à quel point il faut regarder, avec les élèves, de quelle façon s'exerce la narration afin de leur permettre d'éprouver plus de plaisir à lire parce que le récit devient en lui-même un lieu d'apprentissage susceptible de les aider à rendre leur propre création intéressante. De plus, en un deuxième temps, c'est-à-dire lorsque les élèves, aidés de leur professeur, se sont familiarisés avec certaines manoeuvres narratives, il leur devient vraiment possible de critiquer ces manoeuvres, de porter des jugements sur leur originalité, sur leur plus ou moins grande difficulté d'exécution et, bien sûr, d'y déceler certaines intentions du narrateur et certaines valeurs véhiculées.

2.1 L'existence de techniques narratives productrices d'effets affectifs précis

Bien que le sens d'un message et les effets qu'il produit dépendent étroitement de la façon avec laquelle le lecteur reçoit les propositions, il n'en demeure pas moins qu'il existe quelque part entre le narrateur et le lecteur une espèce de convention ou d'entente concernant la reconnaissance de certains agencements narratifs producteurs d'effets affectifs particuliers. Un exemple va servir d'explication à ce sujet, celui d'un narrateur qui désire dramatiser certains passages de son texte. Ses lectures antérieures lui disent quelque chose sur les moyens à mettre en oeuvre pour ce faire. Peu importe qu'il en soit clairement conscient, il a en tête des modèles plus ou moins confus de dramatisation; il a une idée de l'aspect qu'un texte ou une partie de texte doit prendre pour

être perçu comme dramatique et il en va de même pour les lecteurs. Même si on n'interprète pas tous un passage dramatique de la même façon, il n'en demeure pas moins que, généralement, on s'entend tous pour le considérer comme dramatique. Même si on porte, sur un tel passage, des jugements de valeur en le qualifiant de "mélo", de "risible" ou encore de "scène remarquablement émouvante", il n'en demeure pas moins que, normalement, personne n'en parle en termes de "comique époustouflant"! Considérer que la dramatisation est bien ou mal faite, c'est d'ailleurs manifester qu'on tient pour existantes certaines techniques narratives productrices de dramatisation. Cela implique qu'il existe entre le lecteur et le narrateur un certain code leur permettant à tous deux de s'entendre quelque part sur ce qui, dans un texte, est source de dramatisation, de mystère, de suspense, etc.

Quelles sont ces recettes susceptibles de créer un effet de dramatisation, de mystère, de suspense, de réel? Comment fait-on pour rendre le héros sympathique, pour provoquer chez le lecteur un désir d'identification à ce dernier? Comment fait-on aussi pour mettre en évidence ou faire ressortir certains personnages ou certaines situations? Quelles sont les formules pour produire des récits apeurants, tristes, fantastiques, comiques, etc.? Il n'existe pas une recette unique pour produire du suspense, tout comme il n'existe pas de formule unique pour produire des effets comiques. C'est de la combinaison des différents choix du narrateur — tant ceux concernant le temps narratif que ceux concernant la façon de livrer l'information — que naissent certains effets précis. Même si certains narrateurs représentés dans l'histoire et parlant au "je" donnent à leur récit une valeur réaliste, on ne peut pas dire que tous les récits écrits au "je" et ayant un narrateur représenté dans l'histoire font vrai. Encore faut-il tenir compte de la durée du temps narratif, de la perspective, de l'attitude du narrateur envers ses énoncés, etc. Dans certains récits, le fait de ralentir l'information avive la curiosité et la nervosité du lecteur et crée du suspense; dans d'autres récits, cette façon de livrer l'information ennuie ou émeut le lecteur. On ne peut

rendre compte de l'effet précis que produit un choix du narrateur en le dégageant de l'ensemble des choix que constitue la narration. S'il est possible de rendre compte d'une façon statistique des différentes combinaisons de choix narratifs possibles pour produire soit de la dramatisation, soit du suspense soit encore des effets de réel, cela constituerait une entreprise de taille qui ferait à elle seule l'objet d'une autre recherche. Est-ce même souhaitable? Cela n'empêcherait-il pas les élèves d'effectuer de véritables apprentissages en leur enlevant le plaisir de la découverte?

En fait, aux questions de départ, il faudrait substituer celles-ci:

- "Comment se fait-il qu'on s'entend tous pour trouver que tel passage de ce récit est dramatique?"
- "Quelles sont la voix et la perspective?"
- "Est-ce que ce passage est lent ou rapide?"
- "Les mots employés sont-ils plus chargés émotivement que d'autres?"
- "À quoi sert la ponctuation?"
- Etc.

2.2 Démarches pédagogiques utilisables en classe

Avant de faire identifier aux élèves les aspects de la narration qui s'avèrent sources d'effets affectifs chez eux, il importe de les amener à identifier plus ou moins précisément, ces effets affectifs. Bien souvent, les enfants éprouvent de la difficulté à verbaliser ou plutôt à nommer leurs impressions. Ils en restent souvent à des commentaires de type "J'aime ça" ou "Je n'aime pas ça", "L'histoire est plate ou intéressante". Au moment de vivre des activités de découvertes de certaines techniques narratives, il paraît intéressant de mettre à la disposition de l'élève une liste d'impressions que peut faire naître un message narratif. Voici un exemple.

> Quand on lit, regarde ou écoute une histoire, on peut ressentir bien des choses. On peut ressentir de la peur, de l'amusement, de la curiosité, de l'impatience, de la nervosité, un plaisir doux, de l'excitation, de la peine, de la sympathie pour certains personnages et encore bien d'autres choses. Toi, cette histoire-ci (ou ce passage-ci) qu'est-ce qu'elle fait naître en toi?

Cette façon de procéder n'est qu'une approche parmi d'autres permettant de donner aux élèves des moyens pour nommer leurs impressions. Après cela, on peut aller observer ce qui, dans le récit, a provoqué à peu près les mêmes effets chez tous les élèves. Dépendamment du type de récit, l'enseignante attire ensuite l'attention des enfants soit sur l'ordre narratif, soit sur la durée, soit sur la façon de livrer l'information, soit sur les choix lexicaux, etc. en leur posant des questions simples visant à leur faire effectuer et exprimer des découvertes.

Une autre façon d'atteindre ce but consiste à leur faire lire deux versions très différentes d'une même histoire: une version comique et une version triste. Au départ, c'est une excellente façon de les amener à distinguer l'histoire de la narration. On peut ensuite demander aux élèves d'identifier et de distinguer les façons utilisées par les deux narrateurs pour produire des effets si différents.

Pour voir si les éléments narratifs retenus comme susceptibles de produire des effets précis sont pertinents, on peut leur faire subir des transformations et constater ensuite ce que cela change à l'effet initial d'un récit ou d'un passage du récit. Par exemple, si on a identifié que les choix lexicaux du narrateur pour parler du héros rendaient ce dernier sympathique, on peut demander aux élèves de trouver d'autres termes synonymes pour parler du héros, de les insérer dans le texte à la place des termes utilisés par le narrateur, puis de relire le texte et de comparer. De la même manière, on peut essayer de lire au "il" un récit narré initialement au "je". À un narrateur unique, on peut substituer la voix et la

perspective de plusieurs narrateurs. Par exemple, faire raconter certains passages de l'histoire du chat botté par le chat lui-même, d'autres par son maître, d'autres encore par le roi, etc.

Une fois que, grâce à différents exercices, les élèves ont réussi à découvrir certaines techniques narratives employées par différents narrateurs pour produire des effets, on peut leur donner un scénario d'histoire simple et leur demander de rendre cette histoire comique, apeurante, amusante, etc. Quand les histoires sont achevées, les élèves les critiquent et les transforment, s'il y a lieu.

Voilà, en bref, quelques suggestions de départ susceptibles de faire effectuer aux élèves des découvertes sur la narration!

SEPTIÈME ATELIER

Activité

1. Objectifs

- Faire découvrir aux enseignantes, d'une façon concrète, le travail "suggestif" de la narration.
- Faire identifier certains choix narratifs producteurs d'effets affectifs particuliers.

2. Matériel

Données principales d'un fait divers.

3. Déroulement

3.1 Présentation de l'activité

L'animatrice explique les visées de l'activité aux enseignantes: elle leur dit que cet atelier vise d'abord à leur faire découvrir d'une façon concrète comment la manière de raconter une histoire est source d'effets affectifs particuliers; ensuite, elles regardent de plus près quels sont les aspects particuliers des narrations qui provoquent des impressions particulières chez les lecteurs.

Pour atteindre le premier but, elle les invite à participer à une activité de création. Elle leur explique qu'elle va inscrire au tableau certaines données principales d'un fait divers pour leur demander de le rédiger ensuite en équipes de deux ou trois personnes. Chaque équipe recevra une consigne secrète concernant la façon de rendre ce fait divers. Elle alloue entre vingt-cinq et trente minutes pour ce faire.

À la fin de cette présentation, l'animatrice inscrit au tableau les données suivantes.

> Ce matin vers 8 heures, en sortant de chez elle, une personne a trébuché sur un objet. Elle s'est retrouvée à l'hôpital.

L'animatrice va ensuite d'une équipe à l'autre pour donner à chacune une consigne précise. À une première équipe, elle demande de rendre le fait d'une façon dramatique; à la suivante, elle suggère d'en faire quelque chose de comique; à la troisième, elle dit de rendre cela d'une façon apeurante; à la quatrième équipe, elle demande de faire quelque chose de mystérieux; enfin, à la cinquième, elle propose de rendre l'affaire féerique, irréelle ou invraisemblable.

3.2 Lecture des rédactions

Une fois les textes rédigés, on procède à leur lecture. Chaque équipe s'est préalablement nommée une porte-parole. Celle-ci révèle la consigne reçue par son équipe puis fait la lecture du texte. On procède ainsi pour toutes les équipes.

Quand les lectures sont terminées, l'animatrice invite les enseignantes à identifier quelles sont les équipes qui ont le mieux réussi à rendre le fait divers en respectant la consigne qui leur avait été donnée.

3.3 Identification des aspects narratifs

- On procède maintenant à l'identification des aspects particuliers des narrations, sources d'effets affectifs précis. Pour ce faire, on relit, une à la fois, les narrations jugées réussies.
- Par ses questions, l'animatrice oriente les enseignantes vers des découvertes substantielles concernant le choix effectué par les narratrices: la durée, l'ordre, la voix, la perspective et l'attitude envers les énoncés.
- Les trouvailles peuvent être notées au tableau dont on a préalablement réparti l'aire de façon à y intégrer les divers choix effectués par les différentes équipes.

Exemple

Dramatique	Comique	Apeurant	Mystérieux	Féerique

Les narrations que les enseignantes considèrent le moins réussies sont gardées pour la fin. On s'occupe de chercher ce qui leur manque. De chaque remède trouvé, on évalue l'efficacité en essayant de raconter le fait divers en l'employant. Cette étape de l'activité occupe le reste de la période.

4. Considérations pour l'animatrice

Sur 3.1

Les directives de départ transmises par l'animatrice ne doivent comporter que de sommaires indications de lieu, de temps et d'action; autrement, elles limiteraient trop la narration.

L'animatrice donne chaque consigne à voix basse. Elle fait ceci dans le but d'empêcher les équipes de se distraire ou de s'influencer mutuellement. De plus, cette façon de procéder vise à stimuler leur curiosité et leur intérêt lors de l'étape 3.2.

Sur 3.3

L'animatrice voit à faire distinguer aux enseignantes les effets affectifs trop personnels qu'elles ressentent des effets provoqués par ce qui, dans les narrations, provoque à peu près le même effet chez tout lecteur éventuel. Ainsi, il faut distinguer le comique situationnel du comique rendu grâce à des moyens narratifs.

Il est possible que la mise en tableau aboutisse à d'autres découvertes. Par exemple, on pourrait déceler des ressemblances frappantes entre les moyens mis en oeuvre pour produire du comique et du dramatique, du mystérieux et de l'apeurant.

Quant aux narrations considérées comme moins bien réussies, l'animatrice invite les enseignantes à les transformer afin que ces textes produisent l'effet désiré. Ces transformations peuvent se faire par des jeux de permutation, d'ajout, de commutation ou de soustraction.

5. Prolongement

- Lecture du document synthèse.
- Remise du travail de session pour le prochain atelier.

HUITIÈME ATELIER

Activité

1. Objectifs

   - Permettre aux enseignantes d'évaluer le cours suivi.
   - Permettre aux enseignantes d'échanger sur les expérimentations antérieures.

2. Matériel

   Grille d'évaluation, s'il y a lieu.

3. Déroulement

   3.1 Évaluation du cours

   Pour atteindre le premier objectif, l'animatrice peut demander aux enseignantes soit d'identifier verbalement ou par écrit les forces et faiblesses du cours, soit leur faire remplir une grille type d'évaluation du cours.

   3.2 Échanges sur les expérimentations antérieures

   L'animatrice invite les enseignantes à échanger de façon informelle sur les expérimentations dont elles viennent de faire le rapport.

4. Considérations pour l'animatrice

   Sur 3.1

   Si l'évaluation se fait verbalement, il peut être intéressant et utile de noter les critiques positives et négatives afin de faciliter le réaménagement du cours pour un prochain groupe.

5. Prolongement

   Intégration progressive du cours au vécu quotidien de chaque enseignante.

Annexe

Le chat botté

Un meunier, à sa mort, ne laissa pour tout bien que son moulin, son âne et son chat. Entre ses trois fils, le partage fut bientôt fait: l'aîné prit le moulin, le second choisit l'âne, le plus jeune eut le chat. Et le moulin continua de tourner vite et bien, l'âne de porter les paquets, et le chat de ronronner, au coin du feu, sans arrêt.

Mais le cadet, à son côté, se lamentait: "Ah! quel malheur d'être né le dernier! Quand j'aurai fait de toi un civet, de ta peau un cache-nez, que me restera-t-il? Rien, et je mourrai de faim"! Le pauvre chat en était tout froissé.

> "À vivre au coin du feu, dit l'animal fâché, la sagesse vous vient. L'on y apprend, à l'occasion, qu'un âne est sot, têtu, borné, qu'un moulin parle trop et se tourne à tout vent. Le chat, lui, est aimable, rusé, intelligent ... bien qu'il écrive mal. Je vous le prouverai, foi de minet"!

Là-dessus, il chaussa ses bottes de cuir, mit un vieux sac sur son dos et s'en alla. Au détour d'un buisson, il rencontra un lièvre si fourré, si dodu, si appétissant, qu'il voulut s'en saisir.

> "Cette forêt appartient au roi, hurlait la bête affolée, vous n'avez pas le droit de venir y chasser"!

Pour le remercier de l'avoir si bien renseigné, le chat lui laissa la vie sauve. Ce lièvre parlait d'or; la région, en effet, était fort giboyeuse. Le soir même, le chat botté s'installait sur les terres du roi: avenue de l'arbre creux, dixième étage, fourche de droite! Du haut de son perchoir, le rusé guettait le gibier puis, tous les jours, il prenait deux lapins, deux perdrix et deux poules faisanes et les portait au roi. Il venait, disait-il, de la part du grand marquis de Carabas (c'était le nom qu'il avait choisi pour son maître).

Le roi, qui ne connaissait pas ce marquis-là, remercia d'abord le chat, puis il lui fit donner à boire ... Huit jours plus tard, le rusé chat botté vivait au palais!

Il sut bientôt que le roi et sa fille, la plus belle princesse du monde, iraient se promener au bord de la rivière. Alors, le coeur battant, il courut chez son maître.

"Un plongeon, lui dit-il, et vous faites fortune!
— Hélas, c'est impossible! gémit le faux marquis.
— Eh bien, vous sauterez!
— O douleur!
— Quoi encore!
— Je ne sais pas nager, avoua le pauvre homme.
— Tant mieux"! riposta le chat botté, et il entraîna le marquis, bon gré, mal gré, vers la rivière.

Quand le roi vint de ce côté, notre rusé jeta son maître à l'eau et se mit à crier:

"Au secours, au secours! Voilà le grand marquis de Carabas qui se noie"!

À ce nom, qu'il connaissait bien, le roi fit ce que le chat espérait. Sa Majesté passa la tête à la portière: le marquis suffoquait; on le tira de l'eau, et le roi, aussitôt, s'offrit à le reconduire. C'était du reste, son bon plaisir car il tenait à remercier celui qui l'avait ainsi régalé, dit-il, d'un gibier plus que succulent. Si, si, vraiment! Le pauvre Carabas, mouillé, transi et ne comprenant rien à cette affaire, allait dire une bêtise quand le chat proposa de montrer le chemin. Et le carosse s'ébranla.

Notre fin matou trottait à l'avant-garde et, dès qu'il rencontrait un paysan, il marmonnait entre ses dents:

"Si tu ne dis pas que ces terres appartiennent au grand marquis de Carabas, je te hacherai menu comme chair à pâté"!

La menace réussit; déjà les terres du marquis semblaient illimitées! De joie, le chat lançait en l'air son chapeau. Il faisait doux et, dans la voiture, l'on échangeait mille politesses exquises. Car chaque fois que le roi

se penchait à la portière pour savoir à qui appartenait les domaines que l'on traversait, il recevait la même réponse, et toujours son amitié pour M. de Carabas s'accroissait.

Soudain, au sommet d'une colline, un grand château hérissé de tours apparut. Le chat botté savait bien qu'un ogre l'habitait, mais il tenait absolument à lui rendre visite. L'ogre, ému par sa petitesse, fit tout pour l'accueillir avec délicatesse.

"Montre-moi donc, dit le chat, un tour de ta façon.

— Je peux me transformer en lion, proposa l'ogre brusquement.

— Non, non, c'est trop facile! dit notre rusé. Cherchons plutôt quelque animal petit, très petit, minuscule ...

— Une souris"! lança l'ogre étourdiment.

Aussitôt dit, aussitôt fait, aussitôt croqué par le chat botté!

Mais déjà on frappait au portail: c'étaient le roi, sa fille et le marquis. Le chat fit avec grâce les honneurs du logis. Enfin l'on se rendit à la salle à manger où les tables croulaient de vivres entassés. Il y avait des pyramides de fruits rares, un faisan étalé et paré de ses plumes, des coupes d'argent remplies de crème au chocolat.

La princesse trouvait tout délicieux, même le marquis, et la bouche pleine de friandises, lui faisait les yeux doux. Sa Majesté, quant à elle, était fort occupée à compter sur ses doigts les mille et une qualités de M. de Carabas. Le marquis était stupéfait, mais lorsqu'on lui offrit la main de la princesse, il ne refusa pas. Le lendemain, il l'épousa.

Le chat, devenu grand seigneur, ne chassa plus que pour se divertir et, comblé, reprit en ronronnant sa place près du feu.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages et articles théoriques

BALM, M. "L'analyse structurale du récit: ordre dans le désordre" dans Le français dans le monde, no 130, 1977.

BARTHES, R. "Introduction à l'analyse structurale des récits" dans Poétique du récit. Paris, Le Seuil, 1977, (Points).

BARTHES, R. Le plaisir du texte. Paris, Le Seuil, 1973, (Tel Quel).

BESSE, H. et CHARAUDEAU, P. "Exercice d'élucidation de la situation de communication et approche du récit oral" dans Sens et Communication, no 69, 1974.

BREMOND, C. "La logique des possibles narratifs" dans Communications, no 8, 1966.

DUMORTIER, J.L. et PLAZANET, F. Pour lire le récit, L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture. Bruxelles, A. De Boeck, Duculot, 1980.

EVERAERT-DESMEDT, N. Sémiotique du récit, Méthode et applications: texte littéraire, livre pour enfants, bande dessinée, publicité, espace. Louvain-la-Neuve, Questions de communication 2, 1981.

FRESNAULT-DERUELLE, P. La bande dessinée. Essai d'analyse sémiotique. Paris, Hachette, 1972.

GENETTE, G. Figures III. Paris, Le Seuil, 1972.

GREIMAS, A.J. Du sens. Paris, Le Seuil, 1970.

GREIMAS, A.J. "Les actants, les acteurs et les figures" dans Sémiotique narrative et textuelle. Paris, Larousse L., 1973.

GREIMAS, A.J. Sémantique structurale. Paris, Larousse, 1966.

HAMON, P. "Pour un statut sémiologique du personnage" dans Poétique du récit. Paris, Le Seuil, 1977, (Points).

HALTE, J.F. et PETITJEAN, A. Pratiques du récit. Paris, CEDIC, 1977, (Textes et non textes).

LARIVAILLE, P. "L'analyse morphologique du récit" dans Poétique, no 1, 1970.

PROPP, U. Morphologie du conte. Paris, Le Seuil, 1970, (Points).

Sens et communication, no 69, 1974.
(Section B pour: . Discours et énonciation
. Structures narratives: premiers exercices
Section C pour: . Eléments pour une description des structures narratives).

Sens et communication, no 82, 1976. (Le numéro dans son entier.)

TODOROV, T. *Poétique*. Paris, Le Seuil, 1973, (Points).

2. Littérature enfantine à laquelle on fait référence

Nouveaux contes de Perrault, adaptés par Sybil Capelier. Paris, Hachette, 1975: Le jardin des rêves (surtout pour *Le chat botté*).

Les contes de Perrault. France, Nathan, 1978, (Grand A).

Les contes de Perrault. Paris, Bias, 1977.

PPMF
Sherbrooke

2500 boul. Université
Sherbrooke, J1K 2R1

Conception graphique
Maurice Bonet
Service de l'audiovisuel